جـامعة عمـار الثليـجي بالأغـواط




# دراســـات

مجلّة دوريـة محكّمة

العدد: 18 ب
ديسمبر 2011



ISSN 1112-4652

# مجلّة "دراسات"

**مجلّة دورية علمية محكّمة متعدّدة التخصّصات**

**تصدر عن جامعة عمار ثليجي بالأغواط**





**مجلـة دراسات - العدد : 18 ب- ديسمبر 2011**

مجلة دراسات - العدد : 18 ب- ديسمبر 2011

## الهيئة الاستشارية

# قواعد النشر

1- تنشر المجلّة البحوث العلمية للأساتذة الباحثين في مختلف التخصّصات.

2- تقدّم البحوث على قرص مكتوب بنظام word أو عن طريق البريد الإلكتروني:

Bourguiba_d@yahoo.fr

3- يرفق البحث بملخّص في حدود 70 كلمة من نفس لغة البحث، وملخص ثانٍ باللغة الأنجليزية ابتداء من العدد 20- القادم.

4- أن لا يكون البحث منشورًا من قبل، أو مقدّمًا للنشر في جهة أخرى، ويقدّم الباحث تعهّدًا مكتوبًا بذلك.

5- أن لا يكون البحث فصلاً من رسالة جامعية.

6- أن لا تقلّ صفحات البحث عن 10 صفحات، وأن لا تزيد عن 30 صفحة.

7- أن يلتزم الباحث منهجية علمية معتمدة.

8- البحوث التي تخلّ بأيّ ضابط من الضوابط أعلاه لا تؤخذ بعين الاعتبار.

9- تخضع البحوث والمقالات لرأي محكّمين من مختلف الجامعات.

10- ترتيب البحوث لا يخضع لأهمّية البحث ولا لمكانة الباحث.

11- البحوث التي تقدّم للمجلّة لا تردّ إلى أصحابها نشرت أم لم تنشر.

## ملاحظة:

جميع الآراء الواردة في المجلّة تعبّر عن وجهة نظر أصحابها, ولا تعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلّة أو الجامعة.

# منهج الإسلام في حفظ البيئة

**د. داود بورقيبة**
**جامعة الأغواط**
**الجمهورية الجزائرية**

بدأت عناية الناس في العالم بالاهتمام بقضايا البيئة والمحافظة على سلامتها، وعقدت المؤتمرات العالمية والندوات لطرح قضاياها وعرض مشكلاتها وحلولها، وأبرمت المعاهدات الدولية من أجل الحفاظ على سلامتها، وإن كانت بعض القوى العظمى لا ترى سريان تلك المعاهدات عليها، فقد بقيت بالنسبة إليها في حيّز التنظير دون التطبيق، إذ لم تزل تخترق النظم البيئية بحسب ما يملي عليها هواها.

ورسالة الإسلام لم تدَع شاردة ولا واردة إلاّ احتوتها، وبيّنت الحقائق حولها، وجلَت تفاصيلها، وذلك لما تتّصف به من الشمول والإحاطة، وقد اهتمّت الشريعة الغرّاء بالإنسان وكلّ ما يحيط به من ماء وهواء وشمس وبحر وشجر وحجر ... الخ، ووضعت لذلك الأحكام الكثيرة وبيّنت طريقة التعامل مع كلّ هذه المفردات بوضوح وتفصيل لكي يسخّرها الإنسان لخدمته ويطوّعها لأجل تحقيق الغاية الكبرى التي وجد من أجلها على هذه الأرض وهي عمارتها.

ومع تطوّر الحياة واختلاف أنماطها، وازدياد أعداد البشر والمخلوقات الأخرى، ظهرت المشكلات والصعوبات التي تحيط ببيئة الإنسان، ولاشكّ أنّ تفاقم المشكلات البيئية في الأرض قاطبة، وما ترتّب عليها من مخاطر تهدّد كلّ الكائنات على السواء، كلّ ذلك أصبح من الأمور التي تستوجب على بني الإنسان المشاركة الفاعلة في مواجهة تلك المشكلات البيئية والتي من أبرزها تلوّث الهواء، تلوّث الماء، التلوّث الإشعاعي، تلوّث التربة...الخ

وبما أنّ الإنسان المسلم هو جزء من هذا الكون، فهو مكلّف بالمساهمة في البحث عن حلول لمثل هذه المشكلات خاصّة أنّ الإسلام لم يغفل موضوع البيئة والاهتمام به. ومن هنا تأتي أهمّية هذا المؤتمر.

ويركّز هذا البحث على عرض منهج الإسلام في حفظ البيئة، وذلك وفق المحاور الآتية:

- إحياء موات الأرض بالتشجير والتخضير
- عمارة الأرض بالغرس والزرع
- النظافة والتطهير
- المحافظة على الموارد وعدم الإسراف والتبذير
- اتخاذ المحميات الزراعية والحيوانية
- المحافظة على البيئة وحمايتها من الإتلاف
- حفظ التوازن البيئي
- الحفاظ على صحّة الإنسان

– أثر الإيمان على البيئة

**– المقدّمة:**

تتفاوت الأمم على المستوى العالمي في اهتمامها بالبيئة وقضاياها، فمنها من خصّص لها مؤسّسات مستقلّة، وفي بعض الدول نشأت أحزاب ذات قوّة سياسية هدفها الحفاظ على البيئة، ومنها من استحدث وزارات خاصّة بالبيئة، ومع ذلك لا تزال القضايا البيئية لم تنل الاهتمام الذي تستحقّه.

وفي العالم الغربي بدأ الاهتمام بشكل واضح بالبيئة ومشكلاتها منذ منتصف القرن الماضي، وقد تمثّل هذا الاهتمام بسنّ القوانين وتحديد المعايير البيئية، وإبراز آثارها على الحياة البشرية.

ومن أبرز هذه الاهتمامات، المؤتمر الذي نظّمته منظمة اليونسكو في "فارنا" عام 1971م، ومؤتمر "ستوكهولم" عام 1972م، ومؤتمر "بلغراد" عام 1975م، ومؤتمر "تبليسي" عام 1977م.

ويعدّ مؤتمر قمّة الأرض الذي انعقد سنة 1992م في "ريو دي جانيرو" أبرز المؤتمرات الدولية التي عالجت أهمّ القضايا البيئية على المستوى العالمي[1].

ويعتبر مؤتمر "جوهانسبرج" سنة 2002 م مكمّلاً للجهود المبذولة في هذا الإطار.

ورسالة الإسلام كانت سبّاقة في هذا المجال، فلم تدَع شاردة ولا واردة إلاّ احتوتها، وبيّنت الحقائق حولها، وجلَت تفاصيلها، وذلك لما تتّصف به من الشمول والإحاطة، وقد اهتمّت الشريعة الغرّاء بالإنسان وكلّ ما يحيط به من ماء وهواء وشمس وبحر وشجر وحجر ... الخ، ووضعت لذلك الأحكام الكثيرة وبيّنت طريقة التعامل مع كلّ هذه المفردات بوضوح وتفصيل لكي يسخّرها الإنسان لخدمته ويطوّعها لأجل تحقيق الغاية الكبرى التي وجد من أجلها على هذه الأرض وهي عمارتها.

ونركّز في هذا البحث على منهج الإسلام في المحافظة على البيئة:

**1– إحياء موات الأرض بالتّشجير والتّخضير:**

من جوانب الاهتمام بالمحافظة على البيئة في الإسلام: العناية بإحياء موات الأرض بالتّشجير وتخضير الأرض بالغرس والزّرع.

نقرأ هذا في القرآن الكريم في معرض امتنان الله على خلقه بما سخّر لهم من أسباب الزّرع والغرس والشّجر والخضرة. فيقول الله تعالى: ﴿**وَهُوَ الَّذِيَ أَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ نَبَاتَ كُلِّ شَيْءٍ فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِراً نُّخْرِجُ مِنْهُ حَبّاً مُّتَرَاكِباً وَمِنَ النَّخْلِ مِن طَلْعِهَا قِنْوَانٌ دَانِيَةٌ وَجَنَّاتٍ مِّنْ أَعْنَابٍ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُشْتَبِهاً وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ انظُرُواْ إِلِى ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَيَنْعِهِ إِنَّ فِي ذَلِكُمْ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ**﴾ (سورة الأنعام:99).

وقد تكرّر هذا المعنى كثيراً في القرآن الكريم في سور شتّى، ونبّه الله فيها على عنصرين مهمّين من فوائد الزّرع والشّجر والخضرة:

[1] – عبدالقادر بن عبد الحافظ الشيخلي، **الأمن البيئي**، مركز البحوث والدراسات، كلية الملك فهد الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2010، ص: 194

– **العنصر الأوّل: عنصر المنفعة**، كما في قوله تعالى: ﴿**أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا نَسُوقُ الْمَاء إِلَى الْأَرْضِ الْجُرُزِ فَنُخْرِجُ بِهِ زَرْعاً تَأْكُلُ مِنْهُ أَنْعَامُهُمْ وَأَنفُسُهُمْ أَفَلَا يُبْصِرُونَ**﴾(سورة السجدة:27) ، فأرشد إلى منفعة الأكل من الزّرع للناس ولأنعامهم معهم، ومثل ذلك في قوله تعالى: ﴿**وَنَزَّلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً مُّبَارَكاً فَأَنبَتْنَا بِهِ جَنَّاتٍ وَحَبَّ الْحَصِيدِ. وَالنَّخْلَ بَاسِقَاتٍ لَّهَا طَلْعٌ نَّضِيدٌ. رِزْقاً لِّلْعِبَادِ وَأَحْيَيْنَا بِهِ بَلْدَةً مَّيْتاً كَذَلِكَ الْخُرُوجُ**﴾ (سورة ق: 9-11).

– العنصر الثاني: هو عنصر الجمال، **وهذا ممّا قد يتصوَّر بعض النّاس أنّ الإسلام لا يهتمُّ به، ولا يجعل له اعتباراً، وهذا غير صحيح، فإنّ الله تعالى جميل يحبّ الجمال، كما علّمنا رسول الله صلّى الله عليه وسلّم. وقد وضّح الله تعالى هذا في آيات كثيرة، كما في قوله:** ﴿أَمَّنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَأَنزَلَ لَكُم مِّنَ السَّمَاءِ مَاء فَأَنبَتْنَا بِهِ حَدَائِقَ ذَاتَ بَهْجَةٍ مَّا كَانَ لَكُمْ أَن تُنبِتُوا شَجَرَهَا أَإِلَهٌ مَّعَ اللَّهِ بَلْ هُمْ قَوْمٌ يَعْدِلُونَ﴾ (**سورة النمل:60**) ، **فقوله:** (حَدَائِقَ ذَاتَ بَهْجَةٍ)، **أي ذات حسن وجمال، تبهج النّفس والخاطر، وتسرُّ العين والقلب، فالنبات إذن مصدر بهجة وجمال ليستمتع الإنسان بجماله**[1].

والأحاديث النّبويّة تؤكّد هذا الأمر، وتزيد على ما في القرآن بما ورد فيها من الأوامر النّبويّة، والتّوجيهات المحمديّة بالغرس والزّرع في جملة من الأحاديث الصّحاح. منها: ما رواه الشّيخان عن أنس قال: قال صلّى الله عليه وسلّم: "**ما من مسلم يغرس غرساً، أو يزرع زرعاً، فيأكل منه طير أو إنسان أو بهيمة، إلاّ كان له به صدقة**"[2]. وممّا يلفت النّظر هنا: أن تكتب الصّدقة والمثوبة للغارس والزّارع، على ما أُخذ من زرعه وثمره، وإن لم تكن له فيه نيّة، لمجرّد اتّجاهه إلى الغرس والزرع، فكلُّ ما يستفاد منه لكائن حيٍّ له فيه ثواب.

وعن أنس أنّ النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم قال: "**إِنْ قَامَتْ السَّاعَةُ وَبِيَدِ أَحَدِكُمْ فَسِيلَةٌ فَإِنْ اسْتَطَاعَ أَنْ لَا يَقُومَ حَتَّى يَغْرِسَهَا فَلْيَفْعَلْ**"[3]. وليس هناك حثٌّ وتحريض على الغرس والتّشجير أقوى من هذا الحديث، لأنّه يدلُّ على الطبيعة المنتجة للإنسان المسلم، فهو بفطرته عامل معطاء للحياة، كالنبع الفيّاض لا ينضب ولا ينقطع، حتّى إنّه ليظلُّ يعطي ويعمل، حتّى تلفظ الحياة آخر أنفاسها، فلو أنّ الساعة توشك أن تقوم، لظلّ يغرس ويزرع، وهو لن يأكل من ثمر غرسه، ولا أحد غيره سيأكل منه، لأنّ الساعة ينفخ في صُورها، فالعمل هنا يُؤدّى لذات العمل، لأنّه ضرب من العبادة، والقيام بحقّ الخلافة لله في الأرض إلى آخر رمق.

ولقد بيّن العلم الحديث: أنّ التّشجير له فوائد أخرى – غير ما عرَفه النّاس قديماً من الثّمر والظلّ وتخفيف الحرارة وغيرها – مثل المساعدة في حفظ التّوازن البيئي، وامتصاص الضّوضاء، ومقاومة الآثار الضّارة للتّصنيع على البيئة، أو التّخفيف منها على الأقلّ[4].

**– إحياء الموات:**

---

[1] – عبد القادر الشيخلي، **الأمن البيئي**، ص: 96

[2] – رواه البخاري في صحيحه، رقم: 2195، ومسلم في كتاب المساقاة من صحيحه رقم: 1552

[3] – رواه أحمد في المسند: 12512

[4] – محمد السيد أرناؤوط، **الإنسان وتلوّث البيئة**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1993، ص: 13

وممّا جاءت به شريعة الإسلام من عمارة الأرض: (إحياء الموات)، و(إحياء الموات) تعبير إسلامي مأخوذ من الحديث النّبويّ: **"من أحيا أرضاً ميتة فهي له"**[1].

والأرض الميتة هي الأرض البور، التي لا زراعة فيها ولا بناء، سمَّاها الرسول صلّى الله عليه وسلّم "ميتة" للإشارة إلى أنّ الأماكن والأراضي تموت وتحيا كما يحيا الإنسان ويموت، و(موت) الأرض إنما يكون بتركها بوراً، لا ينبت فيها نبات، ولا يُغرس فيها شجر، ولا يقوم فيها بناء ولا عمران. و(حياة) الأرض بإجراء الماء فيها، وإنبات الزّرع، وغرس الشّجر، وإقامة أسباب السّكن والمعيشة.

**وقد اقتبس النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم معنى الموت والحياة للأرض من القرآن الكريم، في أكثر من آية، كما في قوله تعالى:** ﴿وَآيَةٌ لَّهُمُ الْأَرْضُ الْمَيْتَةُ أَحْيَيْنَاهَا وَأَخْرَجْنَا مِنْهَا حَبّاً فَمِنْهُ يَأْكُلُونَ﴾ (**سورة يس:33**).

ولا شكّ أنّ من أعظم الموارد التي عُني الإسلام بالمحافظة عليها، وعمل على تنميتها، والاستفادة من خيراتها: الأرض الزّراعيّة التي هي مصدر القوت والطعام للإنسان، كما قال الله تعالى: ﴿**فَلْيَنظُرِ الْإِنسَانُ إِلَى طَعَامِهِ. أَنَّا صَبَبْنَا الْمَاء صَبّاً. ثُمَّ شَقَقْنَا الْأَرْضَ شَقّاً. فَأَنبَتْنَا فِيهَا حَبّاً. وَعِنَباً وَقَضْباً. وَزَيْتُوناً وَنَخْلاً. وَحَدَائِقَ غُلْباً. وَفَاكِهَةً وَأَبّاً. مَّتَاعاً لَّكُمْ وَلِأَنْعَامِكُمْ**﴾ (سورة عبس:24-32).

وقد اعتبر الإسلام من أفضل الأعمال التي حثَّ عليها، ورغَّب فيها، ووعد فاعليها بأعظم المثوبة: استصلاح الأراضي البور؛ لما فيه من توسيع الرّقعة الزّراعيّة، وزيادة مصادر الإنتاج؛ قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: "**مَنْ أَحْيَا أَرْضًا مَيْتَةً فَهِيَ لَهُ وَمَا أَكَلَتْ الْعَافِيَةُ مِنْهُ لَهُ بِهِ صَدَقَةٌ**"[2].

والنّبيّ صلّى الله عليه وسلّم قرَّر ملكية الأرض لِمَن أحياها، تشجيعاً على الإحياء، وتحريضاً عليه. ولا ريب أنّ حبَّ التّملّك دافع فطري قويّ في نفس الإنسان، فإذا وجد أنّ كلَّ ما يحييه ويعمره من الأرض يملكه، دفعه ذلك إلى تحريك الهمَّة، وتقوية النّشاط في توسيع دائرة الإحياء والعمران للأرض، حتّى تدخل في ملكه.

وإحياء الموات يكون: بالغرس والزّرع، وذلك لا يكون إلاّ بإجراء الماء إليها من نهر أو بحيرة أو عين، أو حفر بئر بها أو نحو ذلك، إذ لا يحيا الغرس والزّرع إلاّ بالماء.

ويكون الإحياء كذلك: بالبناء عليها، وإقامة مساكن فيها للنّاس، فالأرض الموات، كما تحيا بالنّبات والغرس، تحيا بالبناء والسّكن، ولهذا نرى النّاس في عصرنا يتّجهون إلى الصّحاري ليقيموا فيها المباني، فيستفيدوا منها أمرين:

- إحياء الصّحراء بالبيوت والمساكن، فتدبُّ فيها الحياة من كلّ جانب.
- وتوفير الأرض الزّراعيّة، وقد أضحت المباني تجور عليها من كلّ جانب.

ويكون الإحياء كذلك بإقامة المصانع في الأرض، فالمصانع كالمزارع، مطلوبة لحياة النّاس، وقد قال الله تعالى: ﴿**لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ وَأَنزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنَافِعُ**

[1] - رواه أحمد في المسند: 14109، والبيهقي في السنن: 11552

[2] - رواه أحمد في المسند: 14550، وفي صحيح ابن حبان: 5203

**لِلنَّاسِ وَلِيَعْلَمَ اللَّهُ مَن يَنصُرُهُ وَرُسُلَهُ بِالْغَيْبِ إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ﴾** (سورة الحديد:25)، وقوله: ﴿**وَأَنزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ**﴾ إشارة إلى الصناعات الحربية، وقوله: ﴿**وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ**﴾ إشارة إلى الصّناعات المدنيّة.

ويجب أن تكون هذه المصانع بعيدة عن المناطق السّكنيّة، حتى لا تؤذي النّاس بما قد يترتَّب عليها من أدخنة، أو من روائح يكرهها النّاس، أو من ضجيج وضوضاء نتيجة تشغيل الآلات الكبيرة، وهو ملوِّث آخر من ملوّثات البيئة[1]. وقد قرَّر الإسلام: أن "**لا ضرر ولا ضرار**"[2].

ومن تحجَّر مواتاً، أي شرع في إحيائه ولم يتمّه لم يملكه بذلك، لأنّ الملك يكون بالإحياء، ولم يتحقَّق[3].

**2– عمارة الأرض بالغرس والزرع:**

ومن المقوّمات الأساسيّة للمحافظة على البيئة في نظر الإسلام: ما حثَّ عليه التّوجيه الإسلامي، وقام عليه: من عمارة الأرض بالغرس والزرع.

ومن هنا كانت عمارة الأرض وإصلاحها، وحظر الإفساد فيها، ممّا اتَّفقت عليه شرائع الأنبياء، ورسالات السّماء.

وجاء التّنويه بهذا المقصد الكبير على لسان نبي الله صالح ﴿**وَإِلَى ثَمُودَ أَخَاهُمْ صَالِحاً قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُواْ اللّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَاسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُواْ إِلَيْهِ إِنَّ رَبِّي قَرِيبٌ مُّجِيبٌ**﴾ (سورة هود:61)، وفي مقام آخر بعد أن ذكّر الله تعالى الناسَ بنعمه وآلائه عليهم، حذّرهم من الإفساد في الأرض، التي هيّأها الله لهم، فيقابلون النّعمة بالكفران: ﴿**واذْكُرُواْ إِذْ جَعَلَكُمْ خُلَفَاء مِن بَعْدِ عَادٍ وَبَوَّأَكُمْ فِي الأَرْضِ تَتَّخِذُونَ مِن سُهُولِهَا قُصُوراً وَتَنْحِتُونَ الْجِبَالَ بُيُوتاً فَاذْكُرُواْ آلاء اللّهِ وَلاَ تَعْثَوْا فِي الأَرْضِ مُفْسِدِينَ**﴾ (سورة الأعراف:74)، وهذا بعد أن دعاهم إلى التّوحيد، الذي هو الأساس الأوّل لدعوات الرّسل جميعاً.

ونجد هذا التّحذير من الإفساد في رسالة نبيّ الله شعيب، الذي بعثه الله إلى أهل مدين، فبعد أن دعاهم إلى عبادة الله وحده، وتَرْكِ عبادة ما سواه، دعاهم إلى إقامة العدل في معاملاتهم، وتَرْكِ الظّلم والإفساد في الأرض، حتّى لا ينزل بهم عذاب الله تعالى. ونجد قوله تعالى في سورة هود: ﴿**وَلاَ تَعْثَوْاْ فِي الأَرْضِ مُفْسِدِينَ**﴾ (سورة هود: 85)، إذ حذَّرهم من عواقب المفسدين من قبلهم، وكيف نزل بهم عقاب القدر الأعلى، الذي يمهل ولا يهمل، ويملي للمفسدين ثمّ يأخذهم أخذاً أليما شديداً.

قال أبو حيّان في تفسيره: "لما أمروا بالأكل والشرب من رزق الله، ولم يقيّد ذلك عليهم بزمان ولا مكان ولا مقدار من مأكول أو مشروب، كان ذلك إنعاماً وإحساناً جزيلاً إليهم، واستدعى ذلك التبسط في المآكل والمشارب، وأنّه ينشأ عن ذلك القوة الغضبية، والقوّة الاستعلائية؛ نهاهم عمّا يمكن أن ينشأ عن ذلك، وهو الفساد، حتّى لا يقابلوا تلك النعم بما يكفرها، وهو الفساد في الأرض"[4].

---

[1] – يسري دعبس، **تلوّث البيئة وتحدّيات البقاء**، دار المعارف، القاهرة، 1997، ص: 19 وما بعدها

[2] – هو في الأصل حديث لرسول الله صلّى الله عليه وسلّم، أخرجه مالك في الموطّأ برقم: 1234

[3] – تحفة المحتاج في شرح المنهاج، 25/ 146

[4] – أبو حيان، **البحر المحيط**، 1/ 296

**– أساليب القرآن في النّهي عن الفساد:**

وقد أكّد الإسلام النَّهيَ عن الفساد في الأرض بأساليب شتّى، منها النّهي عن الإفساد، كما في الآيات السّابقة. ومنها: التّنفير من النّماذج المفسدة، والتّحذير منها ومن مشابهتها، كما في قوله في ذمِّ المنافقين: ﴿**وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لاَ تُفْسِدُواْ فِي الأَرْضِ قَالُواْ إِنَّمَا نَحْنُ مُصْلِحُونَ. أَلا إِنَّهُمْ هُمُ الْمُفْسِدُونَ وَلَكِن لاَّ يَشْعُرُونَ**﴾ (سورة البقرة:11- 12). ومنها: إعلان أنّ الله تبارك وتعالى ﴿**لاَ يُحِبُّ الفَسَادَ**﴾ (سورة البقرة:205)، ﴿**وَاللّهُ لاَ يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ**﴾ (سورة المائدة:64)، وأنّه ﴿**لاَ يُصْلِحُ عَمَلَ الْمُفْسِدِينَ**﴾ (سورة يونس:81).

والإفساد في الأرض: يشمل الإفساد المادّي بتخريب العامر، وإماتة الأحياء، وتلويث الطّاهرات، وتبديد الطّاقات، واستنزاف الموارد في غير حاجة ولا مصلحة، وتعطيل المنافع وأدواتها.

قال الله تعالى: ﴿**وَهُوَ الَّذِي أَنشَأَ جَنَّاتٍ مَّعْرُوشَاتٍ وَغَيْرَ مَعْرُوشَاتٍ وَالنَّخْلَ وَالزَّرْعَ مُخْتَلِفاً أُكُلُهُ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُتَشَابِهاً وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ كُلُواْ مِن ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَآتُواْ حَقَّهُ يَوْمَ حَصَادِهِ وَلاَ تُسْرِفُواْ إِنَّهُ لاَ يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ**﴾ (سورة الأنعام: 141)، ففي هذه الآية يأمرنا الله تعالى بالمحافظة على موارد الأرض وخيراتها، وينهانا عن الإسراف في استعمال هذه الموارد واستنزافها.

والله تعالى ينهانا عن استنزاف الموارد وهدرها بالإسراف والتبذير، حتّى أنّه جعل المسرفين إخوان الشياطين، قال الله تعالى: ﴿**وَلاَ تُبَذِّرْ تَبْذِيراً. إِنَّ الْمُبَذِّرِينَ كَانُواْ إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِرَبِّهِ كَفُوراً**﴾ (سورة الإسراء: 26–27)، واعتبر الإسلامُ الإسرافَ من قبيل الإفساد في الأرض، قال الله تعالى:﴿**وَلَا تُطِيعُوا أَمْرَ الْمُسْرِفِينَ. الَّذِينَ يُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ وَلَا يُصْلِحُونَ**﴾ (سورة الشعراء: 151–152)، وذلك لأنّ الإسراف والتبذير مطاوعة للنفس الأمّارة لشهواتها، وهو مظهر من مظاهر الترف والبذخ وعدم تقدير النعمة؛ ومن جهة أخرى يحثّ الإسلام على الاعتدال والتوسّط في الإنفاق، ويعتبرهما من صفات المؤمنين، قال الله تعالى:﴿**وَالَّذِينَ إِذَا أَنفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَاماً**﴾ (سورة الفرقان: 67).

كما تشمل الإفساد المعنوي، كمعصية الله تعالى، ومخالفة أمره، والكفر بنعمته، والتمرُّد على شريعته، والاعتداء على حرماته، وإشاعة الفواحش ما ظهر منها وما بطن، وترويج الرذائل، ومحاربة الفضائل، وتقديم الأشرار، وتأخير الأخيار، وتجبُّر الأقوياء على الضعفاء، وقسوة الأغنياء على الفقراء.

**3– النظافة والتطهير:**

ومن الوسائل التي حرص عليها الإسلام في حفظ البيئة: العناية بالنّظافة، والحقيقة أنّ موقف الإسلام من النّظافة موقف لا نظير له في أيِّ دين من الأديان، فالنّظافة فيه عبادة وقُربة، بل فريضة من فرائضه.

وإنّ كتب الشّريعة في الإسلام تبدأ أوّل ما تبدأ بباب عنوانه (الطّهارة) أي النّظافة، فهذا أوّل ما يدرسه المسلم والمسلمة من فقه الإسلام؛ وما ذلك إلاّ أنّ الطهارة هي مفتاح العبادة اليوميّة (الصّلاة)؛ فلا تصحّ صلاة المسلم ما لم يتطهّر من الحدث الأصغر بالوضوء، ومن الحدث الأكبر بالغسل.

والوضوء يتكرّر في اليوم عدّة مرّات، تُغسل فيه الأعضاء التي تتعرّض للاتساخ والعرق والأتربة، قال الله تعالى: ﴿**يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلاةِ فاغْسِلُواْ وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُواْ بِرُؤُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَينِ وَإِن كُنتُمْ جُنُباً فَاطَّهَّرُواْ وَإِن كُنتُم مَّرْضَى أَوْ عَلَى سَفَرٍ أَوْ جَاء أَحَدٌ مَّنكُم مِّنَ الْغَائِطِ أَوْ لاَمَسْتُمُ النِّسَاء فَلَمْ تَجِدُواْ مَاء فَتَيَمَّمُواْ صَعِيداً طَيِّباً فَامْسَحُواْ بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُم مِّنْهُ مَا يُرِيدُ اللّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُم مِّنْ حَرَجٍ وَلَكِن يُرِيدُ لِيُطَهَّرَكُمْ وَلِيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**﴾ (سورة المائدة:6)، وقال صلّى الله عليه وسلّم: "**لا يقبل الله صلاة بغير طهور**"[1].

ومن شروط صحّة الصّلاة كذلك: نظافة الثوب والبدن والمكان من الأخباث والقاذورات، ومن ذلك: نظافة السبيلين بالاستنجاء والغسل بالماء، إن تيسّر.

وفوق ذلك أشاد القرآن والسنّة بالنّظافة وأهلها، فقال الله تعالى: ﴿**إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ التَّوَّابِينَ وَيُحِبُّ الْمُتَطَهِّرِينَ**﴾ (سورة البقرة:222)، وأثنى على أهل مسجد قباء فقال: ﴿**لاَ تَقُمْ فِيهِ أَبَداً لَّمَسْجِدٌ أُسِّسَ عَلَى التَّقْوَى مِنْ أَوَّلِ يَوْمٍ أَحَقُّ أَن تَقُومَ فِيهِ فِيهِ رِجَالٌ يُحِبُّونَ أَن يَتَطَهَّرُواْ وَاللّهُ يُحِبُّ الْمُطَّهِّرِينَ**﴾ (سورة التّوبة:108).

وقال النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم: "**الطّهور شطر الإيمان**"[2] أي نصفه. ومن ذلك شاعت بين المسلمين هذه الحكمة التي ينطق بها خاصّتهم وعامّتهم ولا يعرف لها مثيل عند غيرهم: وهي (النّظافة من الإيمان).

وقد عني النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم بنظافة الإنسان، فدعا إلى الاغتسال، وخاصّة يوم الجمعة: "**غُسْلُ الْجُمُعَةِ وَاجِبٌ عَلَى كُلِّ مُحْتَلِمٍ**"[3]، وعني بنظافة الفم والأسنان خاصّة، فرغّب في السّواك أعظم التّرغيب: "**السِّوَاكُ مَطْهَرَةٌ لِلْفَمِ مَرْضَاةٌ لِلرَّبِّ**"[4]، بجوار الأمر بالمضمضة والاستنشاق في الوضوء.

وأمر بنظافة الشعر: "**مَنْ كَانَ لَهُ شَعْرٌ فَلْيُكْرِمْه**"[5]، وبإزالة الفضلات من الإبط والعانة وتقليم الأظافر، واعتبر ذلك من سنن الفطرة، قال صلّى الله عليه وسلّم:"**الْفِطْرَةُ خَمْسٌ أَوْ خَمْسٌ مِنْ الْفِطْرَةِ الْخِتَانُ وَالِاسْتِحْدَادُ وَنَتْفُ الْإِبْطِ وَتَقْلِيمُ الْأَظْفَارِ وَقَصُّ الشَّارِبِ**"[6].

وعني بنظافة البيت وساحاته وأفنيته فقال:"**إِنَّ اللَّهَ طَيِّبٌ يُحِبُّ الطَّيِّبَ نَظِيفٌ يُحِبُّ النَّظَافَةَ كَرِيمٌ يُحِبُّ الْكَرَمَ جَوَادٌ**

---

[1] – رواه مسلم في صحيحه: 224

[2] – رواه مسلم في صحيحه: 328

[3] – رواه أحمد في المسند: 11149

[4] – رواه النسائي في سننه: 5

[5] – رواه أبو داود بسند حسن عن أبي هريرة: 3632

[6] – رواه البخاري في صحيحه: 5439

**يُحِبُّ الْجُودَ فَنَظِّفُوا أُرَاهُ قَالَ أَفْنِيَتَكُمْ وَلَا تَشَبَّهُوا بِالْيَهُودِ**"[1]، وعني بنظافة الطّريق، وجعل أدنى شعب الإيمان إماطة الأذى عن الطريق: "**الْإِيمَانُ بِضْعٌ وَسَبْعُونَ أَوْ بِضْعٌ وَسِتُّونَ شُعْبَةً فَأَفْضَلُهَا قَوْلُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَأَدْنَاهَا إِمَاطَةُ الْأَذَى عَنْ الطَّرِيقِ وَالْحَيَاءُ شُعْبَةٌ مِنْ الْإِيمَانِ**"[2]، أي تنحيته وإزالته، والمراد بالأذى: كلّ ما يؤذي المارّ كالحجر والشّوكة والعظم والنّجاسة والقذر ونحو ذلك.

وعن أبي هريرة رضي الله عنه، عن النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم: "**بَيْنَمَا رَجُلٌ يَمْشِي بِطَرِيقٍ وَجَدَ غُصْنَ شَوْكٍ عَلَى الطَّرِيقِ فَأَخَّرَهُ فَشَكَرَ اللَّهُ لَهُ فَغَفَرَ لَهُ**"[3]. وفي رواية لمسلم:"**لَقَدْ رَأَيْتُ رَجُلًا يَتَقَلَّبُ فِي الْجَنَّةِ فِي شَجَرَةٍ قَطَعَهَا مِنْ ظَهْرِ الطَّرِيقِ كَانَتْ تُؤْذِي النَّاسَ**"[4].

وجاء في الحديث "**أَنَّ امْرَأَةً سَوْدَاءَ كَانَتْ تَقُمُّ الْمَسْجِدَ فَفَقَدَهَا رَسُولُ اللَّهِ صلّى الله عليه وسلّم فَسَأَلَ عَنْهَا بَعْدَ أَيَّامٍ فَقِيلَ لَهُ إِنَّهَا مَاتَتْ قَالَ فَهَلَّا آذَنْتُمُونِي فَأَتَى قَبْرَهَا فَصَلَّى عَلَيْهَا**"[5].

فالحديث يدلّ على اهتمام المرأة بالمسجد ونظافته في عصر النبوّة، ولا عجب أن سأل الرسول صلّى الله عليه وسلّم عنها، حين افتقدها، ولام أصحابه حين لم يعلموه بموتها، لما كانت تقوم به من تنظيف المسجد، وصلّى عليها في قبرها بعد موتها.

وفي الحديث:"**أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صلّى الله عليه وسلّم رَأَى بُصَاقًا فِي جِدَارِ الْقِبْلَةِ فَحَكَّهُ ثُمَّ أَقْبَلَ عَلَى النَّاسِ فَقَالَ إِذَا كَانَ أَحَدُكُمْ يُصَلِّي فَلَا يَبْصُقُ قِبَلَ وَجْهِهِ فَإِنَّ اللَّهَ قِبَلَ وَجْهِهِ إِذَا صَلَّى**"[6].

فقد ضرب النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم المثل لهم، فحرص على إزالة الأذى والقذر بنفسه، حتى يعلّمهم العناية بالنّظافة عامّة، وبالمساجد خاصّة، لأنّها ملتقى المسلمين، ومظهر حضارتهم، ووجه دينهم، وعلى الأخصّ جهة القبلة، لما ترمز إليه من معان كريمة نبّه إليها الرسول الكريم.

**4- المحافظة على الموارد وعدم الإسراف والتبذير:**

اعتنى الإسلام بالمحافظة على الموارد: بوصفها دعامة من الدّعائم المهمّة في الحفاظ على البيئة وصلاحها ونمائها وبركتها. ف(الموارد) نعم من الله تعالى على خلقه، فواجبهم أن يقوموا بشكرها، ومن شُكْرِها المحافظة عليها من التّلف أو الخراب أو التلوّث أو غير ذلك، مما يعتبر نوعاً من الإفساد في الأرض.

وقد سبق أنّ الإفساد في الأرض قد يكون مادّياً، وقد يكون معنوياً، وكلاهما شرٌّ يبغضه الله تعالى، ولا يحبّ أهله.

فما هي تلك الموارد؟ هناك الموارد الطبيعيّة، وهي هبات الله في الطّبيعة التي يمكن أن تتحوّل إلى ثروة: هي الغلاف الغازي

---

[1] - رواه الترمذي في سننه: 2723

[2] - رواه مسلم في صحيحه: 51

[3] - رواه البخاري في صحيحه: 615

[4] - رواه مسلم في صحيحه: 4745

[5] - رواه ابن ماجه في سننه: 1516

[6] - رواه البخاري في صحيحه: 391

بعناصره المختلفة، وهي الغلاف المائي، وهي الغطاء النّباتي الطّبيعي في صوره المختلفة. وبمعنى آخر: هي الموارد الزّراعيّة. المناخ والتّربة. وهي الموارد النّباتيّة في صورة الغابات والحشائش، وهي الموارد البحريّة سواء أكانت في مناطق الرّصيف القارّي أو في الأعماق المحيطة، وهي في النّهاية: الموارد التّعدينيّة في صخور الأرض ومعادنها المختلفة.

وإذا تأمّلنا في القرآن الكريم وجدناه يدفعنا دفعاً إلى استغلال هذه الموارد، إنّه ينبّه عقولنا، ويلفت أنظارنا بقوّة إلى هذا الكون المحيط بنا، بمائه وهوائه، وبحاره وأنهاره، ونباته وحيوانه وجماده، وشمسه وقمره، وليله ونهاره، كلّ ذلك مسخّر لمنفعة الإنسان، تكريماً من الله له ونعمة عليه، فعليه أن ينتفع بما سخّر الله له إن كان من أهل الفكر والعلم، نقرأ في ذلك قوله تعالى: ﴿**أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُ ظَاهِرَةً وَبَاطِنَةً وَمِنَ النَّاسِ مَن يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلَا هُدًى وَلَا كِتَابٍ مُّنِيرٍ**﴾ (سورة لقمان:20).

– **الثّروة الحيوانيّة:** نَبَّه القرآن إلى الثّروات الطّبيعيّة – في مختلف صورها – في كثير من آياته وسوره، فبيّن أنّها مصدر رزق ومواد أوّلية من لحوم وألبان وجلود وأصواف وغيرها، فقال الله تعالى: ﴿**وَالأَنْعَامَ خَلَقَهَا لَكُمْ فِيهَا دِفْءٌ وَمَنَافِعُ وَمِنْهَا تَأْكُلُونَ**﴾ (سورة النّحل:5)، وقال أيضًا: ﴿**وَمِن كُلٍّ تَأْكُلُونَ لَحْماً طَرِيّاً**﴾ (سورة فاطر: 12)، وقال: ﴿**وَإِنَّ لَكُمْ فِي الأَنْعَامِ لَعِبْرَةً نُّسْقِيكُم مِّمَّا فِي بُطُونِهِ مِن بَيْنِ فَرْثٍ وَدَمٍ لَّبَناً خَالِصاً سَآئِغاً لِلشَّارِبِينَ**﴾ (سورة النحل: 66)، وقال أيضًا: ﴿**وَاللّهُ جَعَلَ لَكُم مِّن بُيُوتِكُمْ سَكَناً وَجَعَلَ لَكُم مِّن جُلُودِ الأَنْعَامِ بُيُوتاً تَسْتَخِفُّونَهَا يَوْمَ ظَعْنِكُمْ وَيَوْمَ إِقَامَتِكُمْ وَمِنْ أَصْوَافِهَا وَأَوْبَارِهَا وَأَشْعَارِهَا أَثَاثاً وَمَتَاعاً إِلَى حِينٍ**﴾ (سورة النحل: 80).

وبلغت عناية القرآن الكريم بالحيوان حدًّا أن سمّى سوَرًا بأسماء بعض الحيوانات مثل: البقرة، النمل، النحل، العنكبوت، الأنعام، الفيل[1].

– **الثّروة النّباتيّة:** وفي القرآن تنبيه إلى الثّروة النّباتيّة في قوله تعالى: ﴿**هُوَ الَّذِي أَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً لَّكُم مِّنْهُ شَرَابٌ وَمِنْهُ شَجَرٌ فِيهِ تُسِيمُونَ. يُنبِتُ لَكُم بِهِ الزَّرْعَ وَالزَّيْتُونَ وَالنَّخِيلَ وَالأَعْنَابَ وَمِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ**﴾ (سورة النّحل:10– 11)، وفيها إشارة إلى صناعة الحلويات وما يتّصل بها، والنّحل وما ينتج عنه.

– **الثّروة البحريّة:** وفي القرآن لفت انتباه إلى الثّروة البحريّة، وإمكانيّة استغلالها، في صيد الأسماك واللآلئ والانتفاع بها في التّجارة المحليّة والدّوليّة: ﴿**وَهُوَ الَّذِي سَخَّرَ الْبَحْرَ لِتَأْكُلُواْ مِنْهُ لَحْماً طَرِيّاً وَتَسْتَخْرِجُواْ مِنْهُ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا وَتَرَى الْفُلْكَ مَوَاخِرَ فِيهِ وَلِتَبْتَغُواْ مِن فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**﴾ (سورة النّحل:14).

– **الثّروة المعدنيّة:** ومن أبرز ما ورد في القرآن الكريم من التّنبيه على الثّروة المعدنيّة قوله تعالى: ﴿**لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ وَأَنزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَلِيَعْلَمَ اللَّهُ مَن يَنصُرُهُ وَرُسُلَهُ بِالْغَيْبِ إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ**﴾ (سورة الحديد:25)، وفي الآية دلالة على أهمّيّة هذا المعدن الخطير (الحديد) في حياة البشر في النّاحيتين: العسكريّة والمدنيّة.

وممّا له مغزى عميق أن تسمَّى السّورة التي ذُكرت فيها هذه الآية سورة "الحديد".

[1] – هشام إبراهيم الخطيب، **الإسلام والبيئة**، دار قنديل، عمّان، 2001، ص:142

كما ذكر القرآن "القِطْر" في قصّة ذي القرنين، وذكره كذلك في قصّة سيّدنا سليمان عليه السلام.

**– الشّمس والقمر:**

وأكثر من ذلك كلِّه تصريح القرآن الكريم في غير سورة: أنّه سخَّر للإنسان الشّمس والقمر، وهذا التّسخير يمدُّ حبل الأمل للإنسان، ويشبع طموحه في السّيطرة على الفضاء وتسخيره بأمر الله، والانتفاع بالطّاقة الشّمسيّة، والوصول إلى القمر، بل الشّمس وتسخيرهما لمنفعة الإنسان، قال الله تعالى: ﴿**وَسَخَّر لَكُمُ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ دَآئِبَينَ وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ**﴾ (سورة إبراهيم:33).

**– المحافظة على الثّروة الحيوانيّة:**

ومن أهمّ ما جاء به الإسلام في تنمية البيئة والحفاظ عليها وعلى مواردها: عنايته بالثّروة الحيوانيّة. وعناية الإسلام بالثّروة الحيوانيّة من جهتين:

الأولى: أنّها كائنات حيّة تحسّ وتتألم، ولها حاجات وضرورات ومطالب، لهذا كانت رعايتها ابتغاء وجه الله تعالى، وطلباً لمرضاته ومثوبته، وخشية من عقابه عزَّ وجلَّ، فهو من مراعاة المثُل الأخلاقيّة العليا لذاتها، التي تميَّزت بها الشّريعة الإسلاميّة.

والجهة الثّانية: أنها تمثّل ثروة للإنسان، وموردًا هامًّا من موارد البيئة، وخصوصاً الحيوانات المستأنسة منها، والدّواجن ونحوها، فإضاعتها تعني إضاعة مال الإنسان، وهو منهيٌّ عنه.

لهذا جاء التّوجيه النّبوي الكريم يحذِّر من إضاعة هذه الحيوانات، أو القسوة عليها، أو العبث بها، إرضاء لنزوات الإنسان وغروره وأنانيته.

**– تعطيل الثّروة الزّراعيّة والحيوانيّة من عمل الشّرك:**

ولقد حمل القرآن على نوع من الفساد شاع لدى مشركي العرب، وهو تعطيل بعض الموارد الزّراعيّة والحيوانيّة، بناء على أوهام وأباطيل شركيّة، ما أنزل الله بها من سلطان[1]، وناقشهم مناقشة مفصّلة: ﴿**وَقَالُواْ هَـذِهِ أَنْعَامٌ وَحَرْثٌ حِجْرٌ لاَّ يَطْعَمُهَا إِلاَّ مَن نّشَاء بِزَعْمِهِمْ وَأَنْعَامٌ حُرِّمَتْ ظُهُورُهَا وَأَنْعَامٌ لاَّ يَذْكُرُونَ اسْمَ اللّهِ عَلَيْهَا افْتِرَاء عَلَيْهِ سَيَجْزِيهِم بِمَا كَانُواْ يَفْتَرُونَ**﴾ (سورة الأنعام: 138). وقال الله تعالى أيضًا: ﴿**مَا جَعَلَ اللّهُ مِن بَحِيرَةٍ وَلاَ سَآئِبَةٍ وَلاَ وَصِيلَةٍ وَلاَ حَامٍ وَلَكِنَّ الَّذِينَ كَفَرُواْ يَفْتَرُونَ عَلَى اللّهِ الْكَذِبَ وَأَكْثَرُهُمْ لاَ يَعْقِلُونَ**﴾ (سورة المائدة: 103).

**– الوعيد لمن قتل عصفور عبثاً:**

وأكّدت السُّنَّة الأمر بالمحافظة على الموارد بأساليب شتَّى من التّرغيب والتّرهيب، من ذلك ما روي عن صهيب مولى ابن عمر قال : سمعت عبد الله بن عمر يقول : قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم : "**مَا مِنْ إِنْسَانٍ قَتَلَ عُصْفُورًا فَمَا فَوْقَهَا بِغَيْرِ حَقِّهَا إِلَّا سَأَلَهُ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ عَنْهَا قِيلَ يَا رَسُولَ اللَّهِ وَمَا حَقُّهَا قَالَ يَذْبَحُهَا فَيَأْكُلُهَا وَلَا يَقْطَعُ رَأْسَهَا يَرْمِي بِهَا**"[2].

---

[1] – عبد القادر الشيخلي، **حقوق الحيوان ورعايته في الإسلام**، دار الكتاب الثقافي، اربد، الأردن، 2006، ص: 40 وما بعدها

[2] – رواه النسائي في السنن: 4274

والحديث يدلّ دلالة قوية على احترام كلِّ ذي رُوح من الطّير والحيوان، ومنع قتله لغير حاجة ولا منفعة معتبرة، كما يرشد إلى المحافظة على موارد الثّروة، وعدم تبديدها باللهو والعبث، أي لغير منفعة اقتصاديّة. بالإضافة إلى ما يدلّ عليه من المحافظة على البيئة بكلِّ ما فيها من الكائنات الحيَّة، التي أصبح التّقدّم التكنولوجي خطراً عليها.

**– الحفاظ على الحيوانات من العدوى:**

ومن التّوجيهات النّبويّة حديث: "**لا يوردنّ مُمْرض على مُصِح**"[1]. والممْرِض: الإبل المريضة بداء الجرب. وَالمصِح: الإبل الصّحيحة السّليمة. فعندما تورد الإبل للشّرب، يجب على صاحب الإبل المريضة ألاّ يوردها على الإبل السّليمة، فتحتكّ بها فتعديها، وهذا توجيه لوقايتها من المرض، فإذا أصيبت، يجب أن تُعالج حفاظاً عليها، باعتبارها كائناً حيًّا من ناحية، وباعتبارها مالاً نامياً من ناحية أخرى، ولا يتمُّ هذا الواجب إلاّ بطبيب بيطري متخصِّص، فهو مطلوب شرعاً.

**– عدم ذبح الحلوب:**

ومن روائع ما ورد في السّنّة في المحافظة على الموارد، ما جاء في الحديث: "**أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صلّى الله عليه وسلّم أَتَى رَجُلًا مِنْ الْأَنْصَارِ فَأَخَذَ الشَّفْرَةَ لِيَذْبَحَ لِرَسُولِ اللَّهِ صلّى الله عليه وسلّم فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللَّهِ صلّى الله عليه وسلّم: إِيَّاكَ وَالْحَلُوبَ**"[2].

ومعنى الحديث: أنّه عليه الصلاة والسلام نهى المضيِّف أن يعمد إلى شاة ينتفع بدرِّها ولبنها، لأنّها حلوب، فيذبحها، فيخسر درَّها وحليبها، ويخسرها معه المجتمع، ويغني عنها شاة أخرى غير حلوب.

والرّسول الكريم يربّي الأمة على قِيم وأخلاق ينبغي أن يلتزم بها الجميع، ورعاية هذه القِيم والأخلاقيّات على مستوى الأمّة ذو مردود هائل، عند مَن يتدبَّرون الأمور.

**– الانتفاع بجلد الميتة:**

في الحديث: "**وَجَدَ النَّبِيُّ صلّى الله عليه وسلّم شَاةً مَيِّتَةً أُعْطِيَتْهَا مَوْلَاةٌ لِمَيْمُونَةَ مِنْ الصَّدَقَةِ فَقَالَ النَّبِيُّ صلّى الله عليه وسلّم هَلَّا انْتَفَعْتُمْ بِجِلْدِهَا قَالُوا إِنَّهَا مَيْتَةٌ قَالَ إِنَّمَا حَرُمَ أَكْلُهَا**"[3].

فهو ينبِّههم إلى الاستفادة بجلد الشّاة، بأن يُدبغ، فيطهر بالدباغ، وينتفع به.

**– المحافظة على الأجناس الحيّة من الانقراض:**

ومن التّعاليم التي جاء بها الإسلام في المحافظة على البيئة، ما سبق زمانه، حتّى إن المرء في عصرنا ليدهش له، وهو المحافظة على أجناس المخلوقات الحيَّة من الفناء والانقراض، فإنّ الله تعالى لم يخلقها إلاّ لحكمة، علمها مَن علمها، وجهلها مَن جهلها.

ونجد في النّصوص الشّرعيّة ما يؤيّد فكرة المحافظة على بعض الأنواع من الحيوانات أو الطّيور أو غيرها من الانقراض، نجد ذلك صريحاً في حديث رسول الله صلّى الله عليه وسلّم، الذي يقول في صراحة وجلاء: "**لَوْلَا أَنَّ الْكِلَابَ أُمَّةٌ مِنْ الْأُمَمِ**

---

[1] – رواه البخاري في صحيحه: 5328

[2] – رواه ابن ماجه في سننه: 3174

[3] – رواه البخاري في صحيحه: 1397

**لَأَمَرْتُ بِقَتْلِهَا كُلِّهَا فَاقْتُلُوا مِنْهَا كُلَّ أَسْوَدَ بَهِيمٍ** "[1].

فهذا الحديث النبوي الشريف يشير إلى حقيقة كونية قرّرها القرآن الكريم، وهي أنّ الكائنات الحيَّة الأخرى – غير العاقلة – لها كينونتها الاجتماعيّة الخاصّة، التي تميِّزها عن غيرها، وتربط بعضها ببعض. وبتعبير القرآن الكريم : كلٌّ منها أمّة مثلنا، يقول الله تبارك وتعالى: ﴿**وَمَا مِن دَآبَّةٍ فِي الأَرْضِ وَلاَ طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلاَّ أُمَمٌ أَمْثَالُكُم مَّا فَرَّطْنَا فِي الكِتَابِ مِن شَيْءٍ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ**﴾ (سورة الأنعام:38).

و(المثلية) التي ذكرها القرآن الكريم لا تقتضي المشابهة في كلِّ شيء، فالمشبّه لا يقتضي أن يكون كالمشبَّه به في جميع الوجوه، بل في وجه معيَّن يقتضيه المقام، وهو هنا (الأمميّة)، فكلّ منها أمّة لها كيانها واحترامها، وحكمة الله تعالى في خلقها تمييزها عمّا سواها من الأجناس والأمم الأخرى.

وما دامت أمّة، فلا ينبغي أن تستأصل، لأنّ هذا ينافي حكمة الله سبحانه في خلقها، فإنّ الله تعالى لم يخلق شيئاً عبثاً.

**– نموذج من عناية الفقه الإسلامي بالحيوان:**

ولقد قنّنت هذه العناية بالحيوان في فقهنا الإسلامي بكلِّ مذاهبه، التي وضّحت أنّ لهذه الحيوانات حقوقاً يجب أن ترعى وتؤدَّى.

وقد تحدّثت كتب الفقه على ما يجب على مالك الحيوان، من إطعامها وسقيها، وعلى حرمة تحميل البهيمة بما يشقّ عليها، أو حلبها حلباً يضرّ ولدها، وضرب وجهها، أو وسمه، وإطعامها فوق طاقتها لأجل التّسمين، وقطع ذنبها، وكلّ ما يضرّ بالحيوان، فقد أورد أبو داود وغيره، بابًا في سننه، سمّاه: باب النهي عن لعن البهيمة، ممّا جاء فيه: "**أَنَّ النَّبِيَّ صلّى الله عليه وسلّم كَانَ فِي سَفَرٍ فَسَمِعَ لَعْنَةً فَقَالَ مَا هَذِهِ قَالُوا هَذِهِ فُلَانَةُ لَعَنَتْ رَاحِلَتَهَا فَقَالَ النَّبِيُّ صلّى الله عليه وسلّم ضَعُوا عَنْهَا فَإِنَّهَا مَلْعُونَةٌ فَوَضَعُوا عَنْهَا**"[2].

وفي الرفق بالحيوان، روي أنّ **رسول الله صلّى الله عليه وسلّم دَخَلَ حَائِطًا لِرَجُلٍ مِنْ الْأَنْصَارِ فَإِذَا جَمَلٌ فَلَمَّا رَأَى النَّبِيَّ صلّى الله عليه وسلّم حَنَّ وَذَرَفَتْ عَيْنَاهُ فَأَتَاهُ النَّبِيُّ صلّى الله عليه وسلّم فَمَسَحَ ذِفْرَاهُ فَسَكَتَ فَقَالَ مَنْ رَبُّ هَذَا الْجَمَلِ لِمَنْ هَذَا الْجَمَلُ فَجَاءَ فَتًى مِنْ الْأَنْصَارِ فَقَالَ لِي يَا رَسُولَ اللَّهِ فَقَالَ أَفَلَا تَتَّقِي اللَّهَ فِي هَذِهِ الْبَهِيمَةِ الَّتِي مَلَّكَكَ اللَّهُ إِيَّاهَا فَإِنَّهُ شَكَا إِلَيَّ أَنَّكَ تُجِيعُهُ وَتُدْئِبُهُ**[3].

وفي تعذيب الحيوان، رويَ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صلّى الله عليه وسلّم قَالَ: "**عُذِّبَتْ امْرَأَةٌ فِي هِرَّةٍ حَبَسَتْهَا حَتَّى مَاتَتْ جُوعًا فَدَخَلَتْ فِيهَا النَّارَ**"[4].

وهكذا نجد فقهنا الإسلامي يتعمّق في القضيّة، حتّى يدخل في هذه التّفصيلات الكثيرة، التي لا تكتفي برعاية الجانب المادّي للحيوان، بل بالجانب الأدبي، حتّى إنّه يحرم لعن البهيمة، كأنّما هي كائن يحسّ ويعقل، وهي ذروة في التّعامل لم ترتقِ

---

[1] – رواه الترمذي في سننه: 1406

[2] – سنن أبي داود:2198

[3] – رواه أبو داود في سننه: 2186، ومعنى تدئبه: تتعبه بالكدّ والعمل.

[4] – رواه البخاري في صحيحه: 2192

إليها أيّ فلسفة من الفلسفات أو دين من الأديان.

**– المحافظة على الثّروة النّباتيّة:**

ومن الموارد المهمّة: الثّروة النّباتيّة التي يحتاج إليها الإنسان والحيوان في غذائهما، فقد خلق الله النّبات متاعاً ومنفعة للآدميين ولأنعامهم التي تخدمهم وهي حيّة صحيحة، ويأكلونها وهي ذبيحة، فهي في النّهاية متاع لهم في الحقيقة. قال الله تعالى: ﴿**الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ مَهْداً وَسَلَكَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلاً وَأَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ أَزْوَاجاً مِّن نَّبَاتٍ شَتَّى. كُلُوا وَارْعَوْا أَنْعَامَكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّأُوْلِي النُّهَى**﴾ (سورة طه:53- 54) .

وفي آيات أخرى لفت الأنظار ونبّه العقول إلى ما في الزّرع من بديع صنع الله الذي أتقن كلّ شيء، والذي يرى الإنسان فيه الجمال المبهج للأنفس، والذي يسرُّ الناظر بينعه.

وقد ذكر علماء النّبات المختصّون والمتتّبعون له ولفصائله وأنواعه وألوانه في شتّى بقاع الأرض: أنّ هناك نحو مائتين وخمسين ألفاً من أنواع النّبات وألوانه.

هذه الثّروة النّباتيّة التي توفّر للإنسان الثّمر الطّيّب، والظّل الظّليل، والمنظر الجميل، ومنافع كثيرة بدأنا ندركها اليوم، إنّما هي نعم من الله تبارك وتعالى يجب أن تقابل بالشّكر للمنعم جلّ شأنه، ومن شكره سبحانه عليها أن ننمّيها ونحافظ عليها، ونقوم بحسن رعايتها، حتّى تؤتي أكلها كلّ حين بإذن ربّها، وألّا نهملها فتضيع وتهلك، ولا نقطعها لغير حاجة أو مصلحة معتبرة، بل نزيد مساحتها بالغرس والزّرع ما استطعنا، وألّا نسرف في استهلاكها بغير حساب، وأن نعاملها بالإحسان والرّفق، فإن لم نفعل ذلك، فقد كفرنا نعمة الله تعالى، ومن كفر نعمة الله فإنّ الله شديد العقاب.

ويؤكّد هذا التّوجّه الحديث الشّريف: "**مَن قطع سِدْرة صوَّب الله رأسه في النّار**"[1]. قال أبو داود بعد أن روى هذا الحديث: يعني مَن قطع سدرة في فلاة، يستظلُّ بها ابن السّبيل والبهائم، عبثاً وظلماً، بغير حقٍّ يكون له فيها، صوَّب الله رأسه في النّار.

وفي هذا الوعيد الشّديد توجيه إلى المحافظة على الأشجار، ومنها أشجار البَرِّ والغابات، لما فيها من نفع كبير للبيئة، فلا يجوز أن تقطع إلاّ بقدر وحساب، بحيث يغرس مكانها غيرها، ممّا يقوم بوظيفتها.

**– المحافظة على الثّروة المائيّة:**

ومن أهمّ الموارد التي تجب العناية بها، والمحافظة عليها: الماء، أصل الحياة للإنسان والحيوان والنّبات، كما قال الله تعالى: ﴿**وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاء كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ**﴾ (سورة الأنبياء:30).

والماء ثروة غالية نفيسة، ولكنّ النّاس لا يقدّرونها حقّ قدرها، لأنّ الله تعالى هيّأها للنّاس بالمجان، في الأنهار والبحيرات والأمطار، كما قال الله تعالى: ﴿**اللّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ وَأَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقاً لَّكُمْ وَسَخَّرَ لَكُمُ الْفُلْكَ لِتَجْرِيَ فِي الْبَحْرِ بِأَمْرِهِ وَسَخَّرَ لَكُمُ الأَنْهَارَ**﴾ (سورة إبراهيم:32).

ومن فضل الله تعالى على عباده أن جعل الأشياء الضروريّة للنّاس أرخص الأشياء، لأنّه هيّأها للنّاس بوفرة، مثل الماء

[1] – رواه أبو داود في سننه: 4561

والهواء والحرارة والضّياء؛ وهذا ما جعل كثيراً من النّاس للأسف لا يحسُّون بقيمة هذه النّعم إلاّ إذا فقدوها، أو حرموا منها ولو جزئيّاً أو نسبيّاً، فيدركون حينئذ قدرها وفائدتها؛ وبضدِّها تتميَّز الأشياء.

وممّا ينبغي أن يُعلم: أنّ الماء خاصَّة لا يقبل الزّيادة والنّماء، مثل الثّروة النباتيّة، أو الثّروة الحيوانيّة، كما أشار إلى ذلك القرآن بقوله: ﴿**وَأَنزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً بِقَدَرٍ فَأَسْكَنَّاهُ فِي الْأَرْضِ وَإِنَّا عَلَى ذَهَابٍ بِهِ لَقَادِرُونَ**﴾ (سورة المؤمنون:18).

وإذا كانت الكائنات الحيّة – وعلى رأسها الإنسان – لا تستطيع أن تعيش بغير الماء، والماء محدود، فالواجب على البشر أن يحافظوا على هذا الكنز النّفيس، ولا يسيئوا إليه، بتلويثه، أو إفساده، أو إضاعته في غير وجهه، أو الإسراف في استهلاكه لغير حاجة حقيقية أو مصلحة لها اعتبارها عند العقلاء من النّاس.

ونحن إذا أمعنّا النّظر في تعاليم الإسلام وأحكامه نجد أنّه عني عناية بالغة بالحفاظ على الثّروة المائيّة، وتقدير نعمة الله فيها، وذلك من خلال عدَّة أحكام وتوجيهات ملزمة للمسلمين، بعضها تلزمهم أخلاقيّاً، وبعضها تلزمهم قانونيّاً. منها:

**– النّهي عن تلويث الماء:**

من هذه التّوجيهات الإسلاميّة: النّهي عن تلويث الماء بأي سبب من أسباب التّلويث، مثل البول أو البراز في موارد الماء، والماء الرّاكد، والمستحم. منها قوله صلّى الله عليه وسلّم: "**اتَّقُوا الْمَلَاعِنَ الثَّلَاثَةَ الْبَرَازَ فِي الْمَوَارِدِ وَقَارِعَةِ الطَّرِيقِ وَالظِّلِّ**"[1]، وقوله: "**لَا يَبُولَنَّ أَحَدُكُمْ فِي الْمَاءِ الدَّائِمِ الَّذِي لَا يَجْرِي ثُمَّ يَغْتَسِلُ فِيهِ**"[2].

والتّلويث في عصرنا لم يعد مقصوراً على البول والبراز ونحوها من الحاجات البشريّة التي يفعلها الدّهماء من النّاس، بل غدت هناك أنواع أشدّ خطراً، وأبعد أثراً، وأوسع نطاقاً، من هذا كلِّه، وهي التّلويث بمخلّفات الصّناعة، والموادّ الكيماويّة، ومنها موادّ سامّة وقاتلة، ومخلّفات النفط والبواخر التي تغرق في البحار ويسيل ما فيها، فتلوّث المياه، وآثار الحروب وما تتركه من الموادّ المشعَّة، التي تكون خطراً على الأسماك والأحياء المائيّة، وبالتّالي تصبح خطراً على الإنسان نفسه حين يأكلها[3].

**– خطر الإسراف في الماء:**

وهناك خطر آخر يتجسّد في سوء استهلاك الماء، والإسراف في استخدامه، واعتباره مادّة رخيصة الثمن، مع ما له من قيمة لا يعرفها إلاّ أولو الألباب من البشر. وفي الحديث أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صلّى الله عليه وسلّم مَرَّ بِسَعْدٍ وَهُوَ يَتَوَضَّأُ فَقَالَ مَا هَذَا السَّرَفُ فَقَالَ أَفِي الْوُضُوءِ إِسْرَافٌ قَالَ: "**نَعَمْ وَإِنْ كُنْتَ عَلَى نَهَرٍ جَارٍ**"[4].

وقال صلّى الله عليه وسلّم: "**إِنَّهُ سَيَكُونُ فِي هَذِهِ الْأُمَّةِ قَوْمٌ يَعْتَدُونَ فِي الطَّهُورِ وَالدُّعَاءِ**"[5].

ومن المعروف شرعاً: أنّ استعمال الماء للشّرب مقدّم على استعماله للطّهارة والوضوء. وممّا يشير إلى ذلك أنّه سَأَلَ رَجُلٌ

---

[1] – رواه أبو داود في سننه: 24

[2] – رواه البخاري في صحيحه: 232

[3] – عبد الله فكري الخاني، **قانون المياه في الإسلام**، دار الفكر، دمشق،1999، ص: 22، محمد عبد القادر الفقي، **القرآن الكريم وتلوّث البيئة**، مكتبة المنارة الإسلامية، الكويت، 1996، ص: 38

[4] – رواه ابن ماجه في سننه: 419

[5] – رواه أبو داود في سننه: 88

رَسُولَ اللَّهِ صلّى الله عليه وسلّم فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ إِنَّا نَرْكَبُ الْبَحْرَ وَنَحْمِلُ مَعَنَا الْقَلِيلَ مِنْ الْمَاءِ فَإِنْ تَوَضَّأْنَا بِهِ عَطِشْنَا، أَفَنَتَوَضَّأُ مِنْ مَاءِ الْبَحْرِ؟، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صلّى الله عليه وسلّم: " **هُوَ الطَّهُورُ مَاؤُهُ الْحِلُّ مَيْتَتُهُ**"[1].

يفيد سؤالهم أنّ إرواء العطش مقدّم على الوضوء. وهو ما قرّره الفقهاء في أنّ خوف العطش يبيح للمسلم أن يتيمّم مع وجود الماء المحتاج إليه للشّرب[2].

**5– اتخاذ المحميات الزراعية والحيوانية:**

لقد اتخذ الإسلام محميات زراعية وحيوانية قبل أربعة عشر قرنا، وكان ذلك في مكّة المكرّمة والمدينة المنوّرة، قال الله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تَقْتُلُواْ الصَّيْدَ وَأَنتُمْ حُرُمٌ وَمَن قَتَلَهُ مِنكُم مُّتَعَمِّداً فَجَزَاء مِّثْلُ مَا قَتَلَ مِنَ النَّعَمِ يَحْكُمُ بِهِ ذَوَا عَدْلٍ مِّنكُمْ هَدْياً بَالِغَ الْكَعْبَةِ أَوْ كَفَّارَةٌ طَعَامُ مَسَاكِينَ أَو عَدْلُ ذَلِكَ صِيَاماً لِّيَذُوقَ وَبَالَ أَمْرِهِ عَفَا اللّهُ عَمَّا سَلَف وَمَنْ عَادَ فَيَنتَقِمُ اللّهُ مِنْهُ وَاللّهُ عَزِيزٌ ذُو انْتِقَامٍ**﴾ (سورة المائدة: 95). وقال صلّى الله عليه وسلّم يوم فتح مكّة: " **هَذَا الْبَلَدُ حَرَّمَهُ اللَّهُ يَوْمَ خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ فَهُوَ حَرَامٌ بِحُرْمَةِ اللَّهِ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ لَا يُعْضَدُ شَوْكُهُ وَلَا يُنَفَّرُ صَيْدُهُ وَلَا يَلْتَقِطُ لُقَطَتَهُ إِلَّا مَنْ عَرَّفَهَا وَلَا يُخْتَلَى خَلَاهُ** قَالَ الْعَبَّاسُ يَا رَسُولَ اللَّهِ إِلَّا الْإِذْخِرَ فَذَكَرَ كَلِمَةً مَعْنَاهَا إِلَّا الْإِذْخِرِ"[3].

**6– المحافظة على البيئة وحمايتها من الإتلاف:**

يسعى الإسلام بتوجيهاته الأخلاقيّة، وتشريعاته القانونيّة للمحافظة على عناصر البيئة ومكوّناتها، ويعمل على تنميتها وتحسينها. كما أنّ الإسلام يقاوم بشدّة كلّ عمل يفسد البيئة، ويتلف عناصرها، ويعتبر ذلك عملاً محرّماً يعاقب الله عليه، ومنكراً يجب النّهي عنه، وتغييره باليد أو باللّسان أو بالقلب، وذلك أضعف الإيمان.

وهناك أنواع من الإتْلاف بدوافع مختلفة كلّها محرّم ومنكر شرعاً:

**– الإتْلاف بدافع القسوة:**

فمن الإتلاف المحظور شرعاً: الإتلاف بدافع القسوة على خلق الله، وخصوصاً من الحيوانات، كما جاء ذلك في حديث المرأة التي حبست الهرّة حتّى ماتت جوعاً، جاء في الحديث: "**عُذِّبَتْ امْرَأَةٌ فِي هِرَّةٍ حَبَسَتْهَا حَتَّى مَاتَتْ جُوعًا فَدَخَلَتْ فِيهَا النَّارَ**"[4]؛ وإنّما استحقّت هذه المرأة النار والعذاب، لقسوة قلبها، وخلوّه من الرّحمة لهذه المخلوقة الضّعيفة.

**– الإتْلاف بدافع الغضب:**

وممّا يحرّمه الإسلام الإتلاف لعناصر البيئة الحيّة – ولو كانت من جنس الحشرات – بدافع الغضب، ولا سيّما إذا أدّى ذلك إلى ما يشبه الإبادة الجماعيّة، فكثيراً ما أدّى الغضب بصاحبه إلى الوقوع في فساد الرّأي أو فساد السّلوك.

عن أبي هريرة قال: سمعت رسول الله صلّى الله عليه وسلّم يقول:"**قَرَصَتْ نَمْلَةٌ نَبِيًّا مِنْ الْأَنْبِيَاءِ فَأَمَرَ بِقَرْيَةِ النَّمْلِ**

---

[1] – رواه ابن ماجه في سننه: 386

[2] – أبو حيان، البحر المحيط: 145/4

[3] – رواه النسائي في سننه:2825

[4] – رواه البخاري في صحيحه: 2192

**فَأُحْرِقَتْ فَأَوْحَى اللَّهُ إِلَيْهِ أَنْ قَرَصَتْكَ نَمْلَةٌ أَحْرَقْتَ أُمَّةً مِنْ الْأُمَمِ تُسَبِّحُ؟"**[1].

**– الإتْلاف بدافع العبث:**

ومن الإتلاف المحظور والمنكر شرعاً: الإتلاف بدافع العبث، ومعنى العبث: ألاّ يكون له هدف يحقّق له منفعة معتبرة من وراء هذا الإتلاف المتعمّد.

وفي الحديث: "أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صلّى الله عليه وسلّم **لَعَنَ مَنْ اتَّخَذَ شَيْئًا فِيهِ الرُّوحُ غَرَضًا**"[2]؛ والغرض: هو الهدف الذي ينصبه الرّماة، يقصدون إصابته من قرطاس أو خشب أو معدن أو غيره.

**– الإتْلاف بلا ضرورة ولا حاجة:**

ويقرب من هذا الإتلاف العبثي: الإتلاف لعناصر البيئة بلا ضرورة تلجئ إلى ذلك، ولا حاجة معتبرة تدفع إليها، إنّما هو الجهل أو الظّلم والإفساد في الأرض، الذي نهت عنه كلّ رسالات السماء.

وفي الحديث الشّريف الذي سبق: "**مَن قطع سِدْرة صوَّب الله رأسه في النّار**"[3]. والمراد بالسّدرة: شجرة السّدر المعروف[4]، وهو ينبت في الصّحاري، ويصبر على العطش، ويقاوم الحرّ، وينتفع النّاس بتفيؤ ظلاله، والأكل من ثماره، إذا اجتازوا تلك الفيافي مسافرين، أو باحثين عن الكلأ والمرعى، أو لغير ذلك من الأغراض.

والوعيد بالنّار لمن قطع سدرة يدلّ على تأكيد المحافظة على مقوّمات البيئة الطّبيعيّة، لما توفّره من حفظ التّوازن بين المخلوقات بعضها بعضا، وما يمثّله الاعتداء عليها من فقدان بعض العناصر المهمّة لسلامة الحياة والإنسان.

وبهذا سبقت السّنّة النّبويّة الجماعات والأحزاب المعاصرة في كثير من أنحاء العالم، التي تنادي بالمحافظة على الخضرة في الغابات وغيرها، وتندّد بقتلة الأشجار وبالمذابح التي تتعرّض لها الأراضي الخضراء نتيجة جهل الإنسان وجشعه.

**– الإتلاف بسبب الإهمال والإضاعة:**

ومن الإتلاف المحظور: الإتلاف بسبب الإهمال للشّيء، والتّقصير في رعايته حتّى يتلف ويهلك، سواء كان حيواناً أم نباتاً أم جماداً. ويدخل ذلك أوّل ما يدخل في إضاعة المال التي نهى عنها النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم: "**إِنَّ اللَّهَ كَرِهَ لَكُمْ ثَلَاثًا قِيلَ وَقَالَ وَإِضَاعَةَ الْمَالِ وَكَثْرَةَ السُّؤَالِ**"[5].

ومن أمثلة ذلك: إهمال الحيوان حتّى يهلك من الجوع أو المرض، وإهمال الزّرع حتّى تأكله الآفات، وإهمال الحبوب والثمار والأطعمة حتّى يتلفها العفن والسوس، وإهمال المباني والمرافق حتّى تهلكها عوادي الزمن، وإهمال الآلات حتّى يأكلها الصدأ، ومن ذلك إضاءة الأنوار نهاراً حيث تستهلك الطّاقة بلا حاجة إليها، وترك صنابير المياه مفتوحة حيث تصبّ في غير حاجة، وإلقاء فضلات الطّعام في القمامة وفي النّاس من يحتاج إلى لقيمات يقمن صلبه، وترك الثّياب الصّالحة للاستعمال لمجرّد خرق

---

[1] – رواه البخاري في صحيحه: 2796

[2] – رواه مسلم في صحيحه: 3619

[3] – رواه أبو داود في سننه: 4561

[4] – يسمّى في بعض البلاد:النّبق

[5] – رواه البخاري في صحيحه: 1383

صغير بها، أو مرور زمن عليها، وفي المجتمع من يحتاج إلى خرقة تستر عورته أو تقيه الحرّ والقرّ.

ومن إضاعة المال: ترك الأرض الصّالحة للزراعة دون استغلالها، وترك الوسائل المستطاعة لزيادة إنتاجها. دون استخدامها، وكذلك إهمال الثّروة الحيوانيّة مع إمكان تنميتها، وتوسيع نطاق الانتفاع بها، بلحومها وألبانها وما يستخرج منها، وبما أشار القرآن الكريم إليه من جلودها وأصوافها وأوبارها وأشعارها، وترك المصانع والمباني والأجهزة دون صيانة دورية، حتّى تهلك قبل عمرها الافتراضي.

**– تحريم الإتْلاف في الحرب:**

ومن روائع ما جاء في الشّريعة الإسلاميّة: أنّها لم تجز الإتلاف والإفساد لعناصر البيئة، حتّى في حالة الحرب، التي يخرج النّاس فيها عادة على الحدود المعهودة، ويتجاوزون المألوف في العلاقات، فكثيرًا ما يقطعون الأشجار، ويخرّبون العامر، ويهدمون الأبنية، ويقتلون الحيوانات لا ليأكلوها، بل ليتلفوها على أعدائهم، وهذا ما منعه الإسلام في حروبه، إلاّ ما اقتضته الضّرورة القصوى، مثلما حدث في حصار بني النّضير، حيث اختبأوا في نخيلهم محتمين به، معتمدين على أنّ المسلمين لن يقدموا على ضربهم في نخيلهم، لأنّه من الإفساد الذي نهى عنه الإسلام؛ ولكنّ الله تعالى أذن لرسوله لضرورة الحرب في قطع بعض النّخيل، وكشف القوم، وإلزامهم بالمواجهة الصّريحة، وقد قال اليهود في ذلك: كنت تنهى عن الفساد يا محمد، فما بالك تفعله اليوم، أو نحو ذلك؟؛ فأنزل الله تعالى في كتابه: ﴿**مَا قَطَعْتُم مِّن لِّينَةٍ أَوْ تَرَكْتُمُوهَا قَائِمَةً عَلَى أُصُولِهَا فَبِإِذْنِ اللَّهِ وَلِيُخْزِيَ الْفَاسِقِينَ**﴾ (سورة الحشر:5).

وجاء في وصايا أبي بكر رضي الله عنه لقادته في الحرب هذه الوصية الواضحة الحاسمة، "...**لَا تَقْتُلَنَّ امْرَأَةً وَلَا صَبِيًّا وَلَا كَبِيرًا هَرِمًا وَلَا تَقْطَعَنَّ شَجَرًا مُثْمِرًا وَلَا تُخَرِّبَنَّ عَامِرًا وَلَا تَعْقِرَنَّ شَاةً وَلَا بَعِيرًا إِلَّا لِمَأْكَلَةٍ وَلَا تَحْرِقَنَّ نَحْلًا وَلَا تُغَرِّقَنَّهُ**.."[1].

وهذا ما مضى عليه المسلمون في حروبهم طوال الفتوح الإسلاميّة، التي كان المسلمون فيها أقوى قوّة عسكريّة في الأرض، ولكنّهم تجنّبوا سياسة الإتلاف والإفساد، وما يسمّونه في عصرنا بالأرض المحروقة، بل كانوا دائماً صالحين مصلحين، لأنّهم وعوا قول الله تعالى: ﴿**وَلَقَدْ كَتَبْنَا فِي الزَّبُورِ مِن بَعْدِ الذِّكْرِ أَنَّ الْأَرْضَ يَرِثُهَا عِبَادِيَ الصَّالِحُونَ**﴾ (سورة الأنبياء:105).

**– الإحسان بالبيئة:**

الإسلام يربّي المسلم على التّعامل مع كلّ ما حوله بإحسان، كما جاء في الحديث عن شدّاد بن أوس أن النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم قال: "**إِنَّ اللَّهَ كَتَبَ الْإِحْسَانَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ** ..."[2]. ومعنى: أنّه كتبه أي فرضه فرضيّة موثّقة.

والإحسان كلمة قرآنيّة نبويّة تتضمّن معنيين:

الأوّل: معنى الإحكام والإتقان. والثّاني: معنى الإشفاق والحنان والإكرام.

والمعنيان مطلوبان هنا في التّعامل مع البيئة، فيجب أن نعاملها بإحكام وإتقان، لا بإهمال وغفلة وإضاعة، كما يجب أن

[1] – رواه مالك في الموطأ: 858

[2] – رواه مسلم في صحيحه: 3615

نعاملها برفق وإشفاق وحنان.

وفي الحديث الصّحيح: "**إِنَّ اللَّهَ رَفِيقٌ يُحِبُّ الرِّفْقَ وَيُعْطِي عَلَى الرِّفْقِ مَا لَا يُعْطِي عَلَى الْعُنْفِ وَمَا لَا يُعْطِي عَلَى مَا سِوَاهُ**"[1]، "**إِنَّ الرِّفْقَ لَا يَكُونُ فِي شَيْءٍ إِلَّا زَانَهُ وَلَا يُنْزَعُ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا شَانَهُ**"[2]، "**مَنْ يُحْرَمْ الرِّفْقَ يُحْرَمْ الْخَيْرَ**"[3].

ويتمثّل هذا الرّفق مع كلّ عناصر البيئة، جامدة كانت أم حيّة، عاقلة أم غير عاقلة؛ فيشمل هذا الرّفق الإنسان، والحيوان، والنبات، والجماد، قال صلّى الله عليه وسلّم: "**إِنَّ اللَّهَ كَتَبَ الْإِحْسَانَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ فَإِذَا قَتَلْتُمْ فَأَحْسِنُوا الْقِتْلَةَ وَإِذَا ذَبَحْتُمْ فَأَحْسِنُوا الذَّبْحَ وَلْيُحِدَّ أَحَدُكُمْ شَفْرَتَهُ فَلْيُرِحْ ذَبِيحَتَهُ**"[4].

**– الإحسان بالإنسان:**

الإحسان بالإنسان أمر مفروغ منه، ولا ريب فيه، سواء كان مسلماً أم غير مسلم، يقول الله تعالى لرسوله: ﴿**فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظّاً غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللّهِ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ**﴾ (سورة آل عمران:159).

ويتأكّد الإحسان بالضّعفاء من النّاس: من اليتامى والمساكين وأبناء السبيل، والأرامل، وكلّ ضعيف في المجتمع، سواء كان ضعفه من فقد الأب كاليتيم، أو فقد المال كالمسكين، أو فقد الوطن كابن السبيل، أو فقد الحرّية كالرقيق، أو فقد الزّوج كالأرملة.

عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم قال: "**السَّاعِي عَلَى الْأَرْمَلَةِ وَالْمِسْكِينِ كَالْمُجَاهِدِ فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَوْ الْقَائِمِ اللَّيْلَ الصَّائِمِ النَّهَارَ**"[5].

قال الله تعالى في آية الحقوق العشرة: ﴿**وَاعْبُدُواْ اللّهَ وَلاَ تُشْرِكُواْ بِهِ شَيْئاً وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً وَبِذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَالْجَارِ ذِي الْقُرْبَى وَالْجَارِ الْجُنُبِ وَالصَّاحِبِ بِالجَنبِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ إِنَّ اللّهَ لاَ يُحِبُّ مَن كَانَ مُخْتَالاً فَخُوراً**﴾ (سورة النّساء:36).

وأمر الإسلام بالرّحمة بخلق الله جميعاً، كما قال عليه الصلاة والسلام: "**الرَّاحِمُونَ يَرْحَمُهُمْ الرَّحْمَنُ ارْحَمُوا مَنْ فِي الْأَرْضِ يَرْحَمْكُمْ مَنْ فِي السَّمَاءِ**"[6].

**– الإحسان بالحيوان:**

ومن أروع ما جاء به الإسلام هنا: هو الإحسان والرّفق بالحيوان، في عصر ما كان يعتبر أنّ لهذه الحيوانات قيمة أو حقًّا، وأنّ في الإحسان إليها أجراً.

[1] – رواه مسلم في صحيحه: 4697

[2] – رواه مسلم في صحيحه: 4698

[3] – رواه مسلم في صحيحه: 4694

[4] – رواه مسلم في صحيحه: 3615

[5] – رواه البخاري في صحيحه: 4934

[6] – رواه الترمذي في سننه: 1847

لقد امتنّ الله تعالى على الإنسان بتسخير الحيوانات له، وبعضها أقوى منه وأكبر حجماً، فالواجب عليه أن يرفق بها، ويشكر الله تعالى على إنعامه بها، ولا يقسو عليها ويعذّبها بغير حقّ، يقول الله تعالى: ﴿**اللَّهُ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَنْعَامَ لِتَرْكَبُوا مِنْهَا وَمِنْهَا تَأْكُلُونَ. وَلَكُمْ فِيهَا مَنَافِعُ وَلِتَبْلُغُوا عَلَيْهَا حَاجَةً فِي صُدُورِكُمْ وَعَلَيْهَا وَعَلَى الْفُلْكِ تُحْمَلُونَ. وَيُرِيكُمْ آيَاتِهِ فَأَيَّ آيَاتِ اللَّهِ تُنكِرُونَ**﴾ (سورة غافر:79- 81).

وجاءت الأحاديث النّبويّة المستفيضة تُحرّض على الرّحمة بالحيوان، وترهّب من القسوة عليه، أو إضاعته وإهماله، منذرة بوعيد شديد لمن اقترف شيئاً من هذه الأعمال، كما تنبئ بجزيل المثوبة عند الله لمن أحسن إلى هذه المخلوقات العجماوات.

فقد روى عبد الله بن عباس رضى الله تعالى عنهما أنّ رجلا أضجع شاة يريد أن يذبحها وهو يحدّ شفرته فقال النبي صلّى الله عليه وسلّم: "**أتريد أن تميتها موتين، هلاّ حددت شفرتك قبل أن تضجعها**"[1].

وفي الحديث أَنَّ رَجُلًا قَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ إِنِّي لَأَذْبَحُ الشَّاةَ وَأَنَا أَرْحَمُهَا أَوْ قَالَ إِنِّي لَأَرْحَمُ الشَّاةَ أَنْ أَذْبَحَهَا، فَقَالَ: "**وَالشَّاةُ إِنْ رَحِمْتَهَا رَحِمَكَ اللَّهُ**"[2].

وفي الحديث: "**دَخَلَتْ امْرَأَةٌ النَّارَ فِي هِرَّةٍ رَبَطَتْهَا فَلَمْ تُطْعِمْهَا وَلَمْ تَدَعْهَا تَأْكُلُ مِنْ خَشَاشِ الْأَرْضِ**"[3].

وعن عائشة أنّها قالت في الهرّة: إِنَّ رَسُولَ اللَّهِ صلّى الله عليه وسلّم قَالَ إِنَّهَا لَيْسَتْ بِنَجَسٍ إِنَّمَا هِيَ مِنْ الطَّوَّافِينَ عَلَيْكُمْ وَقَدْ رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ صلّى الله عليه وسلّم يَتَوَضَّأُ بِفَضْلِهَا[4].

وهذه المعاملة النّبويّة الكريمة للهرّة كان لها أثرها الفعّال في نفوس أزواجه وأصحابه رضي الله عنهم.

ورُوِي عَنْ كَبْشَةَ بِنْتِ كَعْبِ بْنِ مَالِكٍ أَنَّ أَبَا قَتَادَةَ دَخَلَ عَلَيْهَا ثُمَّ ذَكَرَتْ كَلِمَةً مَعْنَاهَا فَسَكَبْتُ لَهُ وَضُوءًا فَجَاءَتْ هِرَّةٌ فَشَرِبَتْ مِنْهُ فَأَصْغَى لَهَا الْإِنَاءَ حَتَّى شَرِبَتْ قَالَتْ كَبْشَةُ فَرَآنِي أَنْظُرُ إِلَيْهِ فَقَالَ أَتَعْجَبِينَ يَا ابْنَةَ أَخِي فَقُلْتُ نَعَمْ قَالَ إِنَّ رَسُولَ اللَّهِ صلّى الله عليه وسلّم قَالَ: "**إِنَّهَا لَيْسَتْ بِنَجَسٍ إِنَّمَا هِيَ مِنْ الطَّوَّافِينَ عَلَيْكُمْ وَالطَّوَّافَاتِ**"[5].

وهذه التّعاليم لم تكن مجرّد كلام نظري أو حبر على ورق، بل تحوّلت إلى واقع عملي تجسّد في حياة المسلمين، وفي حضارتهم المتوازنة.

وليست مراعاة هذه الأحكام الخاصّة برعاية الحيوان والإحسان إليه، موكولة إلى ضمائر الأفراد فقط، فمن فرّط فيها أو تهاون بها لم يكن للقضاء ولا للدّولة عليه من سلطان، كلاّ، فقد رأينا العُمَرَيْن ـ ابن الخطاب وابن عبد العزيز ـ يلزمان الرّعيّة بالرّفق إلزاماً، وإنّما لم يفعل ذلك النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم، لأنّ النّاس في عهده كانت تكفيهم الموعظة لتغيير سلوكهم، دون حاجة إلى إلزام قضائي أو تدخّل حكومي.

أمّا بعد ذلك فمن حقّ السّلطان والقاضي والمحتسب أن يتدخّلوا لإزالة الظّلم عن هذه المخلوقات المظلومة، ومن واجب

---

[1] - رواه الحاكم في المستدرك: 7563

[2] - رواه أحمد في المسند: 19470

[3] - رواه البخاري في صحيحه: 3071

[4] - رواه أبو داود في سننه: 69

[5] - رواه النسائي في السنن: 67

أيّ مسلم شاهد هذا الظّلم أو القسوة أن ينهى عنه، ومن حقّه أن يرفعه إلى أولي الأمر ليعملوا على رفعه.

قال الماوردي في "**الأحكام السّلطانيّة**": " وَإِذَا كَانَ مِنْ أَرْبَابِ الْمَوَاشِي مَنْ يَسْتَعْمِلُهَا فِيمَا لَا يُطِيقُ الدَّوَامَ عَلَيْهِ أَنْكَرَهُ الْمُحْتَسِبُ عَلَيْهِ وَمَنَعَهُ مِنْهُ"[1] أ. هـ .

وبهذا تتبيّن لنا روعة هذه الأحكام الخاصّة بالرّفق بالحيوان، وسبقها بقرون طويلة كلّ ما عرفه النّاس عن ذلك في العصر الحديث وفاقته بمراحل ومراحل.

**– الإحسان بالنّبات:**

ومن مجالات الإحسان بالبيئة وعناصرها الحيّة: الإحسان بنباتاتها وأشجارها، وذلك بحكم أنّ الإنسان مستخلف من الله في هذه الأرض، وأمانة الخلافة تقتضي أن يحافظ المستخلف على كلّ ما ائتمن عليه، وعهد إليه رعايته، وإنّما يتمّ ذلك برعاية حاجته، وإصلاح أمره، وعدم إفساده وإتلافه، أو تعريضه للتّلف بوسيلة وأخرى.

ولعلّ أبرز النصوص في ذلك ما جاء في المحافظة على نباتات الحرم، بحيث لا يقطع بأيّ وسيلة من الوسائل، بله أن يتلف أو يحرق، ولم يستثن من ذلك إلاّ (الإذخر) لحاجة النّاس إليه.

ومن عجيب ما يذكر هنا: اهتمام المسلمين ببعض أنواع النّبات أكثر من غيره مثل (النّخلة) التي تكرّر ذكرها والحديث عنها في القرآن، قال الله تعالى: ﴿**وَالنَّخْلَ بَاسِقَاتٍ لَّهَا طَلْعٌ نَّضِيدٌ**﴾ (سورة ق: 10)، وقال: ﴿**يُنبِتُ لَكُم بِهِ الزَّرْعَ وَالزَّيْتُونَ وَالنَّخِيلَ وَالأَعْنَابَ وَمِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ**﴾ (سورة النحل: 11)، وقال أيضًا: ﴿**وَجَعَلْنَا فِيهَا جَنَّاتٍ مِن نَّخِيلٍ وَأَعْنَابٍ وَفَجَّرْنَا فِيهَا مِنْ الْعُيُونِ**﴾ (سورة يس: 34)،

وفي الحديث تشبيه المؤمن بها، فقد قال صلّى الله عليه وسلّم: "إنّ من الشجر شجرة لا يسقط ورقها، وإنّها مثل المسلم، فحدّثوني ما هي؟. فوقع الناس في شجر البوادي، قال عبد الله–ابن عمر: ووقع في نفسي أنّها النخلة، فاستحييت، ثمّ قالوا: حدّثنا ما هي يا رسول الله؟ قال: **هي النخلة**"[2].

**– الإحسان والرّفق بالجمادات:**

وليس الإحسان والرّفق المطلوب مقصوراً على الكائنات الحيّة من الإنسان والحيوان والنّبات فحسب، بل يشمل: الأحياء والجمادات جميعاً.

ولهذا ينبغي للمسلم أن يحسن بكلٍّ ما يتّصل به، ويتعامل معه، ويرفق به الرّفق الذي يلائمه، ويحفظه وينمّيه، كما يحبّ الله تعالى ويرضى، كما قال الله تعالى: ﴿**وَأَنفِقُواْ فِي سَبِيلِ اللّهِ وَلاَ تُلْقُواْ بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُوَاْ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ**﴾ (سورة البقرة:195).

**– الإحسان بالأرض وتربتها:**

ومن ذلك: الإحسان بالأرض التي نعيش عليها، ونمشي في مناكبها، آكلين من رزق الله فيها، وقد جعلها الله لنا ذلولاً.

---

[1] – الماوردي، **الأحكام السلطانية**، 20/2

[2] – رواه البخاري في صحيحه: 61

وقد خلق الله لنا هذه الأرض صالحة لإقامتنا، ولغرسنا وزرعنا، وجعل لنا بها صلة وثيقة، فمنها نأكل وتأكل أنعامنا، وعليها نعيش وتعيش حيواناتنا، إلى ترابها نعود بعد موتنا، ومنها نخرج عند بعثنا.

وقد أمرنا الله تعالى أن نحسن بالأرض، ونصلحها، ولا نعثي فيها مفسدين، قياماً بأمانة الاستخلاف، وبشكر النّعمة، وبواجب العمارة.

فمن الإحسان بالأرض الزّراعيّة أن يتولّاها زارعها بالرّعاية والتّسميد والسّقي والتّنقية ممّا يعوق نماء نباتها، وعليه أن يراعي ما يناسبها من الزّرع، فمن الزّرع ما إذا استمرّ في أرض أضعف تربتها، وأفقدها كثيراً من حيويّتها.

وأعظم ما يتحقّق به الإحسان في عصرنا: تجنّب كلّ ما يؤدّي إلى تلويث التّربة بالموادّ التي تخرجها عمّا جعل الله فيها من الخير والبركة والصّلاح بمقتضى فطرتها، فلا يجوز للإنسان تغيير فطرتها التي فطرها الله عليها، فكلّ خروج على الفطرة . في أيّ مجال كان . ضرب من الفساد المحظور.

**– الإحسان بالماء:**

ومن الإحسان بالجماد كذلك: الإحسان بالماء، أساس خلق الأحياء، وقوام الحياة كلّها.

والإحسان بالماء يتضمَّن عدّة أمور، ينبغي للإنسان – وخصوصاً الإنسان المؤمن – أن يعيها ويغرسها في أعماق فكره ووجدانه. منها: أن يشعر بنعمة الله عليه فيه، ويحمده تعالى عليها، وأن يحافظ عليه نقيّاً طاهراً، فلا يلوّثه بأيّ ملوّث من الملوّثات، وأن لا يسرف في استعماله بغير حاجة، ولا يضيعه هباء، فقد نُهي المسلم عن الإسراف في الماء[1].

ويلحق بالماء: الهواء الذي جعل الله فيه حياة الإنسان والحيوان والنبات، وعلى الإنسان أن يتعامل معه بما لا يفسده ولا يلوّثه، وبشكر نعمة الله فيه.

كما يلحق بذلك كلّ ما يقع تحت يد الإنسان من الأشياء، والآلات والأدوات والمساكن، فواجب عليه الإحسان بها، ولا يجوز إفسادها أو إتلافها أو العدوان عليها، أو إهمالها وإضاعتها، فتضيع بذلك ثروة على المجتمع، بل على البشريّة كلها.

**7– حفظ التّوازن البيئي:**

ومن أهمِّ ما جاءت به التّعاليم الإسلاميّة فيما يتعلّق بالبيئة: حفظ التّوازن البيئي والحيلولة دون اختلال هذا التّوازن، فممّا لا شكّ فيه أنّ الله تعالى خلق كلَّ شيء في هذا الكون بحساب ومقدار، ﴿**الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقاً مَّا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِن تَفَاوُتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَى مِن فُطُورٍ**﴾ (سورة الملك:3).

لم يخلق شيء في هذا الكون عبثاً أو اعتباطاً، ولم يوضع شيء في غير موضعه، لأنّ هذا ينافي حكمة الحكيم، ﴿**الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ**﴾ (سورة السّجدة:7) ، والذي اعترف بحكمته أولو الألباب الذين يذكرونه على كلّ حال، ﴿**الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَىَ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ**﴾ (سورة آل عمران:191).

[1] – وقد سبقت الأحاديث التي تنبّه إلى هذا.

ولقد قرّر القرآن الكريم هذه الحقيقة بوضوح لا ريب فيه: ﴿**إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ**﴾ (سورة القمر:49) ، ﴿ **وَخَلَقَ كُلَّ شَيْءٍ فَقَدَّرَهُ تَقْدِيراً**﴾ (سورة الفرقان:2)، ﴿**وَكُلُّ شَيْءٍ عِندَهُ بِمِقْدَارٍ**﴾ (سورة الرعد:8)، ﴿**الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ بِحُسْبَانٍ. وَالنَّجْمُ وَالشَّجَرُ يَسْجُدَانِ. وَالسَّمَاء رَفَعَهَا وَوَضَعَ الْمِيزَانَ. ألاّ تَطْغَوْا فِي الْمِيزَانِ. وَأَقِيمُوا الْوَزْنَ بِالْقِسْطِ وَلَا تُخْسِرُوا الْمِيزَانَ**﴾ (سورة الرحمن:5).

وهذا هو المطلوب من الإنسان أبداً: العدل والاعتدال في الميزان: لا طغيان في الميزان، ولا إخسار في الميزان، وإنّما ينحرف النّاس ويسقطون ويضيعون ويهلكون، حين يطغون في الميزان أو يخسرون، والطّغيان يعني: الغلوّ والإفراط، والإخسار: يعني التّقصير والتّفريط، وكلاهما مذموم، إنّما المحمود هو التّوسّط.

وهذا العدل والاعتدال والتّوسّط والتّوازن مطلوب من الإنسان في كلّ شيء، في الماديّات والمعنويّات، في أمور البيئة، وأمور الإنسان والحياة كلّها.

إنّ كلّ شيء في هذا العالم بقدر، كما ذكر القرآن الكريم؛ الماء أنزله الله أو خلقه الله بقدر، كما قال: ﴿**وَأَنزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً بِقَدَرٍ فَأَسْكَنَّاهُ فِي الْأَرْضِ وَإِنَّا عَلَى ذَهَابٍ بِهِ لَقَادِرُونَ**﴾ (سورة المؤمنون:18). فكميّة الماء التي جعلها الله في الأرض مقدّرة تقديراً حكيماً دقيقاً، على حسب حاجة الحياة والأحياء فيها، بلا زيادة ولا نقصان، ﴿**وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَّهَا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ**﴾ (سورة يس:38). ويقول تعالى: ﴿**وَالأَرْضَ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنبَتْنَا فِيهَا مِن كُلِّ شَيْءٍ مَّوْزُونٍ**﴾ (سورة الحجر:19)، وكلمة (موزون) هنا لا تفسَّر تفسيراً مجازياً، بل إنّ كلّ شيء في النّبات موزون بالفعل يعرفه المختصُّون متمثّلاً في نسب ما في النّبات من معادن أو أملاح أو ماء أو غيرها بالجرام أو المللي جرام، وما هو أدنى من ذلك من الموازين الحديثة.

وإنّ بعض الحشرات التي يجهل النّاس الحكمة من خلقها، قد تكون لها فائدة هامّة لا يعرفها النّاس.

والكون –كما خلقه الله – متوازن في نفسه، متكامل بعضه مع بعض، ولو طغى فيه شيء، وجد من الكون نفسه ما يردّ طغيانه، ويعيد الأمور إلى الموازين القسط.

وإنما يختل التّوازن في الكون وفي الحياة بتدخّل الإنسان غير المسؤول، وعمله غير المحسوب، وغير المشروع[1]، وتغييره لفطرة الله تعالى في نفسه وفي الكون من حوله، ومجاوزته لحدّه في التّعامل مع المخلوقات الأخرى، وهنا ينزل به العقاب الإلهي، جزاء وفاقاً، ﴿**ذَلِكَ بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيكُمْ وَأَنَّ اللّهَ لَيْسَ بِظَلاَّمٍ لِّلْعَبِيدِ**﴾ (سورة آل عمران:182).

ولقد زاد تدخّل الإنسان في البيئة في هذا القرن، وزاد أكثر وأكثر في العقود الأخيرة منه، مما أخلّ بالتّوازن البيئي، وأخلّ بالنّسب في العلاقات بين الأشياء بعضها بعضا، بالطّغيان حيناً وبالإخسار حيناً، ممّا أدّى إلى (التصحّر) في بعض المناطق، وطغيان البحر على اليابسة في مناطق أخرى، وتغيّر المناخ العامّ، وارتفاع درجة الحرارة، وبروز مشكلة (الأوزون) بشكل بات مقلقاً للبشريّة في مستقبلها القريب؛ وهو ما يخيف المؤمنين أن يؤدّي طغيان الإنسان وفساده إلى دمار الأرض وما عليها، كما قال الله تعالى: ﴿**حَتَّىَ إِذَا أَخَذَتِ الأَرْضُ زُخْرُفَهَا وَازَّيَّنَتْ وَظَنَّ أَهْلُهَا أَنَّهُمْ قَادِرُونَ عَلَيْهَا أَتَاهَا أَمْرُنَا لَيْلاً أَوْ نَهَاراً**

[1] – هشام إبراهيم الخطيب، **الإسلام والبيئة**، دار قنديل، عمان، 2001، ص: 164

**فَجَعَلْنَاهَا حَصِيداً كَأَن لَّمْ تَغْنَ بِالأَمْسِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾** (سورة يونس:24).

**8- الحفاظ على صحّة الإنسان:**

إذا كان مطلوباً منّا أن نحافظ على موارد البيئة وثرواتها الحيوانيّة والزّراعيّة والمائيّة، فأولى من ذلك كلّه: المحافظة على الثّروة البشريّة، أي على الإنسان، خليفة الله في الأرض؛ إذ لا ريب أنّ من أنفس الموارد، وأثمن الثّروات، وأغلاها قيمة: صحّة الإنسان، فهو الغاية من المحافظة على الموارد، والمستفيد منها، وقد سخّرها الله جميعاً له. وهو كذلك الوسيلة لذلك في المحافظة عليها.

وقد يظنُّ بعض النّاس أنّ الدّين لا يُلقي بالاً لصحّة الإنسان، على اعتقاد أنّ الدّين يوجّه عنايته للرُّوح لا للجسم، وللآخرة لا للدّنيا، وهذا لا يصحُّ في الإسلام بحال من الأحوال، لأنّه دين يجمع بين الحسنتين: حسنة الدنيا وحسنة الآخرة.

ولقد عُني القرآن، كما عُنيت السّنّة النّبويّة، بصحّة الإنسان، وعافية بدنه ونفسه، عناية فائقة؛ وقدّمت نصوصها في ذلك معارف ومفاهيم، وقيماً ومبادئ تعتبر ثروة نفيسة عند كلّ مَن يقدِّر الإنسان حقَّ قدره.

ونحن هنا نحاول أن نذكر أهمّ هذه المبادئ أو المفاهيم التي جاء بها القرآن وفصّلتها السّنّة فيما يتعلّق بصحّة الإنسان وسلامته من الأدواء، وقدرته على الإنجاز والعطاء، ومقاومته للأسقام والأوبئة التي تهدِّده في عافيته.

**- الصّحّة نعمة:**

أوّل هذه المبادئ أو القيم أو المفاهيم التي اهتمّت بها السنّة: اعتبار الصّحّة والعافية من أعظم نعم الله تعالى، التي يجب أن تقابل بالشّكر، المستوجب للمزيد، يقول الله تعالى: **﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ﴾**(سورة إبراهيم:7). وشكر هذه النّعمة يتمُّ بالمحافظة عليها، وفق سنن الله في الأسباب والمسّببات، والاقتداء بالهدي النّبويّ في ذلك، فهو خير الهدي وأكمله.

ولما كانت الصّحّة والعافية من أجَلِّ نعم الله على عبده، وأجزل عطاياه، وأوفر منحة، بل العافية المطلقة أجلّ النّعم على الإطلاق، فحقيق لمن رزق حظّاً من التّوفيق مراعاتها وحفظها وحمايتها عمّا يُضادّها.

وقد قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: "**نِعْمَتَانِ مَغْبُونٌ فِيهِمَا كَثِيرٌ مِنْ النَّاسِ الصِّحَّةُ وَالْفَرَاغُ**"[1]، وقال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: "**مَنْ أَصْبَحَ مِنْكُمْ آمِنًا فِي سِرْبِهِ مُعَافًى فِي جَسَدِهِ عِنْدَهُ قُوتُ يَوْمِهِ فَكَأَنَّمَا حِيزَتْ لَهُ الدُّنْيَا**"[2]، وقال أيضًا: " **إِنَّ أَوَّلَ مَا يُسْأَلُ عَنْهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ يَعْنِي الْعَبْدَ مِنْ النَّعِيمِ أَنْ يُقَالَ لَهُ أَلَمْ نُصِحَّ لَكَ جِسْمَكَ وَنُرْوِيَكَ مِنْ الْمَاءِ الْبَارِدِ**"[3].

وكما يحبُّ الإسلام من المسلم أن يكون جسمه سليماً معافى من الأمراض، يحبُّ له كذلك أن يكون جسمه قوياًّ مرناً، قادراً على الحركة والنّشاط، والقيام بأعبائه الدّينيّة والدّنيويّة، فالمؤمن القويّ خير وأحبُّ إلى الله تعالى من المؤمن الضّعيف، كما

---

[1] - رواه البخاري في صحيحه: 5933

[2] - رواه الترمذي في سننه: 2268

[3] - رواه الترمذي في سننه: 3281

قال صلّى الله عليه وسلّم:"**الْمُؤْمِنُ الْقَوِيُّ خَيْرٌ وَأَحَبُّ إِلَى اللَّهِ مِنْ الْمُؤْمِنِ الضَّعِيفِ وَفِي كُلٍّ خَيْرٌ** "[1].

والإسلام يحثُّ المسلمين على كلِّ ما يكسبهم القوّة في أبدانهم. وإذا كان عصرنا قد نظّم في ذلك ممارسات وتدريبات معيّنة تساعد على تقوية الجسم، فينبغي على المسلم أن يأخذ منها ما يناسبه ويحتاج إليه، وهو مطلوب طلب استحباب، وقد يكون طلب إيجاب، إذا اشتدّت الحاجة إلى ذلك، أو كان ذلك لازماً للدّفاع عن نفسه وأهله ودينه وأمّته، فإنّ ما لا يتمّ الواجب إلاّ به فهو واجب.

وقد رغّب النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم في العمل والنّشاط والحركة والبكور: "**اللهمّ بارك لأمّتي في بكورها**"[2]، وحذّر من التّباطؤ والتّكاسل والترهُّل، وكان عليه الصلاة والسلام يستعيذ بالله من العجز والكسل[3]، وجعل من صفة المؤمن الملتزم أن يصبح طيّب النّفس نشيطاً، وصفة غيره أن يصبح خبيث النّفس كسلان[4].

ودعا الإسلام إلى رياضة الأجسام بالسّباحة والرّماية وركوب الخيل، وما شابهها من ألوان الفروسيّة، ورغّب الآباء في تربية أولادهم على ممارستها، وشرع التّنافس والمسابقات تشجيعاً على ذلك، وإغراء به؛ وسابق النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم بين الخيل، وأعطى السّابق، كما شرع المسابقة على الأقدام ونحوها.

**– تقرير حقّ الجسد على الإنسان:**

ومن المبادئ المهمّة التي جاء بها الإسلام في الحفاظ على صحّة الإنسان: تقريره حقّ الجسد على الإنسان، هذا التّوجيه المؤكّد، الذي صدر من رسول الإسلام: "**فَإِنَّ لِجَسَدِكَ عَلَيْكَ حَقًّا**"[5]. فلم يكن أهل الأديان يعنون بشأن الجسد، فالإسلام هنا يقرّر هذا المبدأ الكبير والأصيل: أنّ للجسد على صاحبه حقًّا. ومن حقّه عليه أن ينظّفه إذا اتّسخ، وأن يقوّيه إذا ضعف، وأن يطعمه إذا جاع، وأن يسقيه إذا عطش، وأن يريحه إذا تعب، وأن يقيه من أذى الحرِّ والبرد، وأن يداويه إذا آلمته الأمراض، إلى غير ذلك ممّا يعرفه النّاس بالفطرة والممارسة.

ومن هنا لم يجُز للإنسان في نظر الإسلام إرهاق البدن بالعمل وطول السّهر والجوع – وإن كان ذلك في صورة عبادة الله تعالى – فقد أنكر النبيّ صلّى الله عليه وسلّم على رهط من أصحابه أراد أحدهم أن يقوم اللّيل فلا ينام، والثّاني أن يصوم فلا يفطر، والثّالث أن يعتزل النّساء فلا يتزوّج، وقال لهم: "**أَمَا وَاللَّهِ إِنِّي لَأَخْشَاكُمْ لِلَّهِ وَأَتْقَاكُمْ لَهُ لَكِنِّي أَصُومُ وَأُفْطِرُ**

---

[1] – رواه مسلم في صحيحه: 4816

[2] – رواه الترمذي في سننه: 1133

[3] – فكان يقول:" **اللهمّ إنّي أعوذ بك من العجز والكسل**"، كما في الحديث الذي رواه البخاري في صحيحه: 2611

[4] – كما يفهم من حديث البخاري: " **يَعْقِدُ الشَّيْطَانُ عَلَى قَافِيَةِ رَأْسِ أَحَدِكُمْ إِذَا هُوَ نَامَ ثَلَاثَ عُقَدٍ يَضْرِبُ كُلَّ عُقْدَةٍ عَلَيْكَ لَيْلٌ طَوِيلٌ فَارْقُدْ فَإِنْ اسْتَيْقَظَ فَذَكَرَ اللَّهَ انْحَلَّتْ عُقْدَةٌ فَإِنْ تَوَضَّأَ انْحَلَّتْ عُقْدَةٌ فَإِنْ صَلَّى انْحَلَّتْ عُقْدَةٌ فَأَصْبَحَ نَشِيطًا طَيِّبَ النَّفْسِ وَإِلَّا أَصْبَحَ خَبِيثَ النَّفْسِ كَسْلَانَ** "، رواه في الصحيح: 1076

[5] – جزء من حديث رواه البخاري، وتمامه: "عن عَبْد اللَّهِ بْن عَمْرِو بْنِ الْعَاصِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا قَالَ لِي رَسُولُ اللَّهِ صلّى الله عليه وسلّم يَا عَبْدَ اللَّهِ أَلَمْ أُخْبَرْ أَنَّكَ تَصُومُ النَّهَارَ وَتَقُومُ اللَّيْلَ فَقُلْتُ بَلَى يَا رَسُولَ اللَّهِ قَالَ فَلَا تَفْعَلْ صُمْ وَأَفْطِرْ وَقُمْ وَنَمْ فَإِنَّ لِجَسَدِكَ عَلَيْكَ حَقًّا وَإِنَّ لِعَيْنِكَ عَلَيْكَ حَقًّا وَإِنَّ لِزَوْجِكَ عَلَيْكَ حَقًّا وَإِنَّ لِزَوْرِكَ عَلَيْكَ حَقًّا وَإِنَّ بِحَسْبِكَ أَنْ تَصُومَ كُلَّ شَهْرٍ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ فَإِنَّ لَكَ بِكُلِّ حَسَنَةٍ عَشْرَ أَمْثَالِهَا فَإِنَّ ذَلِكَ صِيَامُ الدَّهْرِ كُلِّهِ فَشَدَّدْتُ فَشُدِّدَ عَلَيَّ قُلْتُ يَا رَسُولَ اللَّهِ إِنِّي أَجِدُ قُوَّةً قَالَ فَصُمْ صِيَامَ نَبِيِّ اللَّهِ دَاوُدَ عَلَيْهِ السَّلَام وَلَا تَزِدْ عَلَيْهِ قُلْتُ وَمَا كَانَ صِيَامُ نَبِيِّ اللَّهِ دَاوُدَ عَلَيْهِ السَّلَام قَالَ نِصْفَ الدَّهْرِ فَكَانَ عَبْدُ اللَّهِ يَقُولُ بَعْدَ مَا كَبِرَ يَا لَيْتَنِي قَبِلْتُ رُخْصَةَ النَّبِيِّ صلّى الله عليه وسلّم"، صحيح البخاري: 1839

**وَأُصَلِّي وَأَرْقُدُ وَأَتَزَوَّجُ النِّسَاءَ فَمَنْ رَغِبَ عَنْ سُنَّتِي فَلَيْسَ مِنِّي**"[1].

ورويَ أَنَّ النَّبِيَّ صلّى الله عليه وسلّم رَأَى شَيْخًا يُهَادَى بَيْنَ ابْنَيْهِ قَالَ مَا بَالُ هَذَا قَالُوا نَذَرَ أَنْ يَمْشِيَ قَالَ: "**إِنَّ اللَّهَ عَنْ تَعْذِيبِ هَذَا نَفْسَهُ لَغَنِيٌّ**"، وَأَمَرَهُ أَنْ يَرْكَبَ[2].

ولم يصحّ عن النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم حديث في فضل الجوع مجرّداً، إلاّ ما كان من جوع الصيام، بل ثبت عنه الاستعاذة بالله منه: "**اللهمّ إنّي أعوذ بك من الجوع، فإنّه بئس الضّجيع**"[3].

**– تشريع الرّخص والتّخفيفات:**

ومن عناية الإسلام بحقّ الجسم ما شرعته أحكامه من رخص في أداء الفرائض، إذا كان العمل بالعزائم يؤذي الجسم، كأن يسبّب له مرضاً، أو يزيد في مرض قائم، أو يؤخّر الشّفاء منه، أو يؤدّي إلى مشقّة زائدة، فهنالك يدع الوضوء إلى التيمّم، والصّلاة قائماً إلى الصّلاة قاعداً أو مضطجعاً، وله الفطر في رمضان للسّفر أو للمرض، قال الله تعالى: ﴿**شَهْرُ رَمَضَانَ الَّذِيَ أُنزِلَ فِيهِ الْقُرْآنُ هُدًى لِّلنَّاسِ وَبَيِّنَاتٍ مِّنَ الْهُدَى وَالْفُرْقَانِ فَمَن شَهِدَ مِنكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ وَمَن كَانَ مَرِيضاً أَوْ عَلَى سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِّنْ أَيَّامٍ أُخَرَ يُرِيدُ اللّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلاَ يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ وَلِتُكْمِلُواْ الْعِدَّةَ وَلِتُكَبِّرُواْ اللّهَ عَلَى مَا هَدَاكُمْ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**﴾ (سورة البقرة:185)، ورُخَصُ السّفر والمرض معروفة. إلى غير ذلك من أنواع التّخفيف إلى بدل أو إلى غير بدل، حتّى أصبح مقرَّراً عند عامّة المسلمين: أنّ صحّة الأبدان مقدّمة على صحّة الأديان. وفي الحديث: "**إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ أَنْ تُؤْتَى رُخَصُهُ كَمَا يَكْرَهُ أَنْ تُؤْتَى مَعْصِيَتُهُ** "[4].

**– العناية بالطّبّ والتّداوي:**

والإسلام، كما عُني بالصّحّة، عُني بالطّبّ سواء كان طبًّا علاجياً أم وقائياً، وإن كانت عنايته بالوقائي أكثر لما هو معلوم: أنّ درهم وقاية خير من قنطار علاج.

ومن أهمّ أسباب الوقاية: ترك الإسراف، والاحتماء من التّخمة، فقد قال الله تعالى: ﴿**وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ**﴾ (سورة الأعراف:31)، وفي الحديث: " **مَا مَلَأَ آدَمِيٌّ وِعَاءً شَرًّا مِنْ بَطْنٍ بِحَسْبِ ابْنِ آدَمَ أُكُلَاتٌ يُقِمْنَ صُلْبَهُ فَإِنْ كَانَ لَا مَحَالَةَ فَثُلُثٌ لِطَعَامِهِ وَثُلُثٌ لِشَرَابِهِ وَثُلُثٌ لِنَفَسِهِ**"[5].

**– إقرار سنّة الله في العدوى:**

ومن أهمّ ما جاء به الإسلام هنا: أنّه أقرَّ سنّة الله في العدوى وأمر بالاحتراز والوقاية والعزل الصّحي من الأوبئة العامّة

---

[1] – جزء من حديث طويل رواه البخاري وغيره، ونصّه عند البخاري: " جَاءَ ثَلَاثَةُ رَهْطٍ إِلَى بُيُوتِ أَزْوَاجِ النَّبِيِّ صلّى الله عليه وسلّم يَسْأَلُونَ عَنْ عِبَادَةِ النَّبِيِّ صلّى الله عليه وسلّم فَلَمَّا أُخْبِرُوا كَأَنَّهُمْ تَقَالُّوهَا فَقَالُوا وَأَيْنَ نَحْنُ مِنْ النَّبِيِّ صلّى الله عليه وسلّم قَدْ غُفِرَ لَهُ مَا تَقَدَّمَ مِنْ ذَنْبِهِ وَمَا تَأَخَّرَ قَالَ أَحَدُهُمْ أَمَّا أَنَا فَإِنِّي أُصَلِّي اللَّيْلَ أَبَدًا وَقَالَ آخَرُ أَنَا أَصُومُ الدَّهْرَ وَلَا أُفْطِرُ وَقَالَ آخَرُ أَنَا أَعْتَزِلُ النِّسَاءَ فَلَا أَتَزَوَّجُ أَبَدًا فَجَاءَ رَسُولُ اللَّهِ صلّى الله عليه وسلّم إِلَيْهِمْ فَقَالَ أَنْتُمْ الَّذِينَ قُلْتُمْ كَذَا وَكَذَا أَمَا وَاللَّهِ إِنِّي لَأَخْشَاكُمْ لِلَّهِ وَأَتْقَاكُمْ لَهُ لَكِنِّي أَصُومُ وَأُفْطِرُ وَأُصَلِّي وَأَرْقُدُ وَأَتَزَوَّجُ النِّسَاءَ فَمَنْ رَغِبَ عَنْ سُنَّتِي فَلَيْسَ مِنِّي "، صحيح البخاري: 4675

[2] – رواه البخاري في صحيحه: 1732

[3] – جزء من حديث رواه النسائي في سننه: 5373

[4] – رواه أحمد في المسند: 5600

[5] – رواه أحمد في المسند: 2302

كالطّاعون ونحوه، بل وسَّع دائرة الوقاية حتّى شملت الحيوان الأعجم؛ وقال صلّى الله عليه وسلّم: **"لَا تُورِدُوا الْمُمْرِضَ عَلَى الْمُصِحِّ"**[1]. والمُمْرِض: الإبل المريضة بداء الجرب. وَالمِصِح: الإبل الصّحيحة السّليمة. فعندما تورد الإبل للشّرب، يجب على صاحب الإبل المريضة ألاّ يوردها على الإبل السّليمة، فتحتكَّ بها فتعديها.

وفي الحديث: كَانَ فِي وَفْدِ ثَقِيفٍ رَجُلٌ مَجْذُومٌ فَأَرْسَلَ إِلَيْهِ النَّبِيُّ صلّى الله عليه وسلّم: **"إِنَّا قَدْ بَايَعْنَاكَ فَارْجِعْ "**[2].

وقال رسول اللّه صلّى الله عليه وسلّم يقول: **"الطَّاعُونُ رِجْسٌ أُرْسِلَ عَلَى طَائِفَةٍ مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ أَوْ عَلَى مَنْ كَانَ قَبْلَكُمْ فَإِذَا سَمِعْتُمْ بِهِ بِأَرْضٍ فَلَا تَقْدَمُوا عَلَيْهِ وَإِذَا وَقَعَ بِأَرْضٍ وَأَنْتُمْ بِهَا فَلَا تَخْرُجُوا فِرَارًا مِنْهُ"**[3]. وهذا حصر للوباء في أضيق نطاق.

**– احترام الطبّ القائم على العلم والتّجربة:**

قاوم الإسلام طبّ الكهنة والسّحرة، واحترم الطبّ القائم على الملاحظة والتجربة والأسباب والمسبّبات، وأبطل ما أشاعته الوثنيّة الجاهليّة عند العرب وغيرهم حتّى أهل الكتاب، من إطراح الأسباب الظّاهرة والسنن الكونيّة، والاعتماد على الأسباب الخفيّة، والرقى المجهولة: من عزائم ورُقى غير مفهومة، وتمائم معلّقة، وشعوذة يروِّجها السحرة والدجّالون، ولم يُبْقِ من الأدوية الروحانيّة إلاّ ما فيه ذكر الله تعالى، والاستعاذة به، واللجوء إليه في صورة رُقى أو تعوّذات أو نحو ذلك من الأدعية والأذكار؛ إذ لا يجحد عاقل منصف ما لهذه الأدوية الإيمانيّة من أثر ملموس، في تقوية رُوح المريض، وتنشيط كيانه الدّاخلي، فيقوّي أمله في الشّفاء ورجاءه في العافية، ويقينه برحمة الله، فلا يقنط من رحمة ربّه إلاّ الضّالون.

لقد كان النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم بقوله وعمله وتقريره أسوة حسنة في الهداية إلى الطبّ الصحيح، القائم على العلم والتجربة، لا على التهويل والادّعاء؛ فهو صلّى الله عليه وسلّم تداوى لنفسه وأمر بالتداوي، لأنّ الذي خلق الدّاء خلق الدّواء، كما قال صلّى الله عليه وسلّم:**"إِنَّ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ حَيْثُ خَلَقَ الدَّاءَ خَلَقَ الدَّوَاءَ فَتَدَاوَوْا"**[4]؛ وجاء عنه صلّى الله عليه وسلّم: **"مَنْ تَطَبَّبَ وَلَا يُعْلَمُ مِنْهُ طِبٌّ فَهُوَ ضَامِنٌ"**[5]؛ وبهذا طارد الأدعياء الذين يتزيّون بهيئة أهل الطبّ وليسوا من أهله، وحمّلهم مسؤوليّة أخطائهم في التّشخيص والعلاج، واحترم أهل الاختصاص والخبرة، فلكلّ علم رجاله، ولكلّ صناعة أهلها.

**– فتح باب الأمل أمام الأطبّاء والمرضى:**

فتح الإسلام باب الأمل على مصراعيه أمام الأطبّاء والمرضى معاً، في الشّفاء من كلّ مرض، مهما طال واتّصل، وقضى على اليأس المحطّم، وعلى ما يسمّى بالأمراض المستعصية. وفي الحديث عن رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: **"لِكُلِّ دَاءٍ دَوَاءٌ فَإِذَا أُصِيبَ دَوَاءُ الدَّاءِ بَرَأَ بِإِذْنِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ"**[6]. وقال أيضًا: **"مَا أَنْزَلَ اللَّهُ دَاءً إِلَّا قَدْ أَنْزَلَ لَهُ شِفَاءً عَلِمَهُ مَنْ عَلِمَهُ**

---

[1] – رواه البخاري في صحيحه: 5330

[2] – رواه مسلم في صحيحه: 4138

[3] – رواه البخاري في صحيحه: 3214

[4] – رواه أحمد في المسند: 12136

[5] – رواه أبو داود في سننه: 3971

[6] – رواه مسلم في صحيحه: 4084

**عَلِمَهُ وَجَهِلَهُ مَنْ جَهِلَهُ"**[1].

وقال ابن القيّم في "**زاد المعاد**": وَفِي قَوْلِهِ صلّى الله عليه وسلّم لِكُلّ دَاءٍ دَوَاءٌ تَقْوِيَةٌ لِنَفْسِ الْمَرِيضِ وَالطّبِيبِ وَحَثّ عَلَى طَلَبِ ذَلِكَ الدّوَاءِ وَالتّفْتِيشِ عَلَيْهِ فَإِنّ الْمَرِيضَ إذَا اسْتَشْعَرَتْ نَفْسُهُ أَنّ لِدَائِهِ دَوَاءً يُزِيلُهُ تَعَلّقَ قَلْبُهُ بِرُوحِ الرّجَاءِ وَبَرُدَتْ عِنْدَهُ حَرَارَةُ الْيَأْسِ وَانْفَتَحَ وَكَانَ ذَلِكَ سَبَبًا لِقُوّةِ الْأَرْوَاحِ الْحَيَوَانِيّةِ وَالنّفْسَانِيّةِ وَالطّبِيعِيّةِ وَمَتَى قَوِيَتْ هَذِهِ الْأَرْوَاحُ قَوِيَتْ الْقُوَى الّتِي هِيَ حَامِلَةٌ لَهَا فَقَهَرَتْ الْمَرَضَ وَدَفَعَتْهُ . وَكَذَلِكَ الطّبِيبُ إذَا عَلِمَ أَنّ لِهَذَا الدّاءِ دَوَاءً أَمْكَنَهُ طَلَبُهُ وَالتّفْتِيشُ عَلَيْهِ . وَأَمْرَاضُ الْأَبْدَانِ عَلَى وِزَانِ أَمْرَاضِ الْقُلُوبِ وَمَا جَعَلَ اللّهُ لِلْقَلْبِ مَرَضًا إلّا جَعَلَ لَهُ شِفَاءً بِضِدّهِ فَإِنْ عَلِمَهُ صَاحِبُ الدّاءِ وَاسْتَعْمَلَهُ وَصَادَفَ دَاءَ قَلْبِهِ أَبْرَأَهُ بِإِذْنِ اللّهِ تَعَالَى"[2] .

**– الاهتمام بالصّحّة النّفسيّة:**

عني الإسلام بالصّحّة النّفسيّة عناية فائقة: ولا ريب أنّ بين النّاحية النّفسيّة والنّاحية الجسميّة تبادلاً في التّأثير، فكلاهما يؤثّر في الآخرة قوّة وضعفاً، وصحّة وسقماً، واعتدالاً وانحرافاً، وقد أثبت ذلك علماء النّفس وأطبّاء الجسم من قديم.

والمؤمن أقوى النّاس روحاً، وأصحّهم نفساً، فقد ملأ الإيمان ما بين جوانحه أمناً وطمأنينة ورضاً وأملاً وحباً، وطهّر نفسه من أدران الحقد والغلّ والحسد والبغضاء وأمراض القلوب الفتّاكة.

**– الحفاظ على عقل الإنسان وتنميته:**

ويعمل الإسلام كذلك على حماية عقل الإنسان، باعتباره المميّز له عن الحيوان الأعجم، والمخاطب من الله تعالى بالتّكاليف، وقد اعتبر الأصوليون المحافظة على العقل من الضروريّات الخمس التي جاءت الشّريعة بحفظها. ولهذا حرّم الله تعالى الخمر على الإنسان، لأنّها تذهب بعقله، كما تضرّ بجسده وبأخلاقه وبماله وبأسرته وبمجتمعه.

ولم يكتفِ الإسلام بجانب النّهي، بل شرّع من الأحكام، وأرسى من التّوجيهات، ما ينهض بالعقل، ويرقى به، من ذلك فرضه لطلب العلم على كلِّ مسلم ومسلمة، ومقاومته للتّقليد والجمود على ما كان عليه الأجداد والآباء، أو ما كان عليه السّادة والكبراء. كما رفض الظّنَّ في موضع طلب اليقين، وأنكر اتّباع الهوى والعواطف في طلب الحقيقة، ودعا إلى النّظر والتّفكّر في ملكوت السّماوات والأرض وما خلق الله من شيء، كما اعتمد وجوب البرهان في العقليّات، والمشاهدة في الحسيّات، والتّوثيق في النّقليات.. وهذا كلّه ممّا يدلّنا على احتفاء القرآن الكريم بضرورة تكوين العقليّة العلميّة التي ترفض الخرافات، ولا تقبل دعوى إلاّ بدليل.

**– العناية بالطّفولة:**

وإذا كان الإسلام يعنى بالإنسان، وبصحته، وبكيانه كلِّه: النّفسي والعقلي والبدني، فإنّه يوجّه عناية أكبر إلى الإنسان الطّفل، لأمرين مهمّين: أوّلاً: أنّه مخلوق ضعيف في حاجة إلى مزيد من الرّعاية، والإسلام يهتمّ عادة برعاية الضّعفاء. ثانياً: أنّ طفل اليوم هو رجل المستقبل، فهو يمثّل غد الأمّة، فإذا أحسنّا رعايته وتربيته وتوجيهه، تفاءلنا خيراً بمستقبل المجتمع، وإذا أضعناه فقد أضعنا المستقبل.

---

[1] – رواه أحمد في المسند: 3397

[2] – ابن القيم، **زاد المعاد**: 14/4

ولا يتّسع المقام هنا للحديث عن موقف الإسلام من الطّفولة، التي يرعاها الإسلام منذ الولادة، بل منذ أن يبدأ الإنسان التّفكير في الزّواج.

وفصّلت الشّريعة أحكام الرّضاع والحضانة وحسن التّنشئة والملاعبة وتعليم الصّلاة والتّأديب المناسب، ما لا يخفى على مسلم حريص على دينه، وما يمكن تعلّمه بسهولة من أهله.

وأعطى الإسلام عناية أبلغ وأوفى للأطفال الذين لا عائل لهم، مثل (اليتامى) الذين إذا أهملوا أو قسا المجتمع عليهم، قد يصبحون في الغد جرثومة فساد فيه، وإذا روعيت حقوقهم، ولم تقهر شخصيّتهم، أوشكوا أن يكونوا أعضاءً صالحين في جسم المجتمع؛ ولهذا قال الله تعالى: ﴿**فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ**﴾ (سورة الضحى:9)، وجعل لهؤلاء اليتامى حظاً في أموال الغنائم والفيء، مع المساكين وابن السبيل.

كما لم تنس الشّريعة الإسلاميّة الأطفال الذين لم يعرف لهم آباء ولا أمّهات، فهؤلاء لا ذنب لهم، فمن الواجب القيام برعايتهم وحسن تربيتهم؛ ولا غرو أنّ في كلّ كتب الفقه الإسلامي بابًا لـ (اللقيط) يفصّل أحكامه وما له من حقوق على المجتمع.

## 9- أثر الإيمان على البيئة:

لقد كفل الله جلّ وعلا رزق البشر، ولم يطالبهم إلاّ بتوحيده وإفراده بالعبودية: ﴿**الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الأَرْضَ فِرَاشاً وَالسَّمَاء بِنَاء وَأَنزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقاً لَّكُمْ فَلاَ تَجْعَلُواْ لِلّهِ أَندَاداً وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ**﴾ (سورة البقرة:22)؛ فالمطلوب إذًا عبادة الله سبحانه وتعالى، فإذا ما قام الإنسان بذلك، وأناب إلى الله، فإنّ الخير سيزداد، وقد ربطت آيات القرآن الكريم بين حسن عبادة المرء والإنابة إلى الله، وبين التغيير الإيجابي في البيئة وذلك في قوله تعالى: ﴿**وَيَا قَوْمِ اسْتَغْفِرُواْ رَبَّكُمْ ثُمَّ تُوبُواْ إِلَيْهِ يُرْسِلِ السَّمَاء عَلَيْكُم مِّدْرَاراً وَيَزِدْكُمْ قُوَّةً إِلَى قُوَّتِكُمْ وَلاَ تَتَوَلَّوْاْ مُجْرِمِينَ**﴾ (سورة هود: 52)؛ وكذلك فإنّ الثبات على الطريق القويم مجلبة للخير، قال الله تعالى: ﴿**وَأَلَّوِ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ لَأَسْقَيْنَاهُم مَّاء غَدَقاً**﴾ (سورة الجن: 16)؛ وعكس الإيمان، وهو الكفر والجحود، سيؤدّي لا محالة إلى معيشة ضنكى، قال الله تعالى: ﴿**وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكاً**﴾ (سورة طه: 124).

وممّا لاشكّ فيه أنّ سلوك الناس السلبي، مادّيا وروحيا، يؤدّي إلى الكوارث الطبيعية: ﴿**وَيُرْسِلُ الصَّوَاعِقَ فَيُصِيبُ بِهَا مَن يَشَاءُ وَهُمْ يُجَادِلُونَ فِي اللّهِ وَهُوَ شَدِيدُ الْمِحَالِ**﴾ (سورة الرعد: 13)، وقال أيضًا: ﴿**مَثَلُ مَا يُنفِقُونَ فِي هِـذِهِ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَثَلِ رِيحٍ فِيهَا صِرٌّ أَصَابَتْ حَرْثَ قَوْمٍ ظَلَمُواْ أَنفُسَهُمْ فَأَهْلَكَتْهُ وَمَا ظَلَمَهُمُ اللّهُ وَلَكِنْ أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ**﴾ (سورة آل عمران: 117)؛ وقال أيضًا: ﴿**أَفَأَمِنتُمْ أَن يَخْسِفَ بِكُمْ جَانِبَ الْبَرِّ أَوْ يُرْسِلَ عَلَيْكُمْ حَاصِباً ثُمَّ لاَ تَجِدُواْ لَكُمْ وَكِيلاً**﴾ (سورة الإسراء: 68).

ففي هذه الآيات السابقة دليل قاطع على ارتباط الأعاصير والزلازل بابتعاد الناس عن الله عزّ وجلّ، وأنّها مرتبطة بمشيئته.

وهنالك نوع آخر من الكوارث ارتبط بكفر الإنسان، وهو الفيضانات؛ ففي قصّة نوح عليه السلام ربط واضح بين

الطوفان والكفر: ﴿حَتَّى إِذَا جَاء أَمْرُنَا وَفَارَ التَّنُّورُ قُلْنَا احْمِلْ فِيهَا مِن كُلٍّ زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ وَأَهْلَكَ إِلاَّ مَن سَبَقَ عَلَيْهِ الْقَوْلُ وَمَنْ آمَنَ وَمَا آمَنَ مَعَهُ إِلاَّ قَلِيلٌ﴾ (سورة هود: 40).

وفي المثل الذي ضربه الله سبحانه وتعالى في سورة الكهف عن الرجلين صاحبي الجنّتين عبرة، فبستاناهما كانا مثمرين، ولكنّ سوء خلق أحدهما وتكبّره، وعدم ربط صلاح بستانه بمشيئة الله، أدّى إلى هلاك ثمره: ﴿وَأُحِيطَ بِثَمَرِهِ فَأَصْبَحَ يُقَلِّبُ كَفَّيْهِ عَلَى مَا أَنفَقَ فِيهَا وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا وَيَقُولُ يَا لَيْتَنِي لَمْ أُشْرِكْ بِرَبِّي أَحَداً﴾ (سورة الكهف:42).

وكذلك في قصّة أصحاب الجنّة في سورة القلم، فقد أدّى جشعهم وعدم استثنائهم إلى دمار جنّتهم، فقد أصبحت كالصريم، وعرفوا أنّ العقوبة التي حلّت بهم، هي من جرّاء ما عملته أيديهم: ﴿إِنَّا بَلَوْنَاهُمْ كَمَا بَلَوْنَا أَصْحَابَ الْجَنَّةِ إِذْ أَقْسَمُوا لَيَصْرِمُنَّهَا مُصْبِحِينَ. وَلَا يَسْتَثْنُونَ. فَطَافَ عَلَيْهَا طَائِفٌ مِّن رَّبِّكَ وَهُمْ نَائِمُونَ. فَأَصْبَحَتْ كَالصَّرِيمِ. فَتَنَادَوا مُصْبِحِينَ. أَنِ اغْدُوا عَلَى حَرْثِكُمْ إِن كُنتُمْ صَارِمِينَ. فَانطَلَقُوا وَهُمْ يَتَخَافَتُونَ. أَن لَّا يَدْخُلَنَّهَا الْيَوْمَ عَلَيْكُم مِّسْكِينٌ. وَغَدَوْا عَلَى حَرْدٍ قَادِرِينَ. فَلَمَّا رَأَوْهَا قَالُوا إِنَّا لَضَالُّونَ. بَلْ نَحْنُ مَحْرُومُونَ. قَالَ أَوْسَطُهُمْ أَلَمْ أَقُل لَّكُمْ لَوْلَا تُسَبِّحُونَ. قَالُوا سُبْحَانَ رَبِّنَا إِنَّا كُنَّا ظَالِمِينَ. فَأَقْبَلَ بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ يَتَلَاوَمُونَ. قَالُوا يَا وَيْلَنَا إِنَّا كُنَّا طَاغِينَ﴾(سورة القلم: 17-31).

وكقاعدة عامّة هناك ارتباط بين عمل الناس السيّئ والمصائب بكافّة أشكالها، قال الله تعالى: ﴿وَمَا أَصَابَكُم مِّن مُّصِيبَةٍ فَبِمَا كَسَبَتْ أَيْدِيكُمْ وَيَعْفُو عَن كَثِيرٍ﴾ (سورة الشورى:30)؛ وأيضا فإنّ اقتراف الإثم يؤدّي إلى ظهور الفساد: ﴿ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعْضَ الَّذِي عَمِلُوا لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾ (سورة الروم: 41).

والفساد هنا اسم جامع للفساد المعنوي والمادّي الذي يؤدّي إلى دمار البيئة وخرابها؛ ولكنّ الحمد لله الذي لم يعجّل العذاب دائما، ولو كانت العقوبة مباشرة لما ظلّت هنالك حياة على وجه البسيطة: ﴿وَلَوْ يُؤَاخِذُ اللَّهُ النَّاسَ بِمَا كَسَبُوا مَا تَرَكَ عَلَى ظَهْرِهَا مِن دَابَّةٍ وَلَكِن يُؤَخِّرُهُمْ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَإِذَا جَاء أَجَلُهُمْ فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِعِبَادِهِ بَصِيراً﴾ (سورة فاطر: 45).

وفي سورة النحل شاهد آخر على مجريات الأمور، قال الله تعالى: ﴿وَضَرَبَ اللّهُ مَثَلاً قَرْيَةً كَانَتْ آمِنَةً مُّطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَداً مِّن كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ اللّهِ فَأَذَاقَهَا اللّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُواْ يَصْنَعُونَ﴾ (سورة النحل:112)، فعدم شكر الله على أنعمه أدّى إلى زوالها؛ والجوع هنا دليل على أنّ أمرًا ربّانيًا أوقف عمل المنظومة البيئية بسبب كفر الناس، وكان يمكن لهذا الموقف أن يكون معكوسًا لو أنّهم شكروا الله، فيزدادوا من الخير: ﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ﴾ (سورة إبراهيم:7)، وهذه الآية دليل على أنّ السلوك الإيجابي المنسجم مع التصوّر الإسلامي للإنسان والكون والحياة، يؤدّي إلى زيادة تفعيل عطاء البيئة بأمر ربّ العالمين.

وفي الأخير، نقول: إنّ هذا غيض من فيض، وكلّ محور ممّا ورد في هذا البحث يمكن أن يكون موضوع مجلّدات ومجلّدات، وما هذا إلاّ إشارة لمدى اعتناء الإسلام بالبيئة والمحافظة عليها.

# علم العلل
# وأهمّيته في تحصين الحديث

محمد السعيد مصيطفى
جامعة باتنة

جعل الله تعالى من وظائف السنَّة توضيح القرآن وتبينه، ولذلك تكفل سبحانه بحفظها وصيانتها، وجعلها محفوفة برعايته حتى لا يضيع منها شيء ولا يدخل فيها ما ليس منها. قال تعالى: ﴿**إنا نحن نزّلنا الذكر وإنا له لحافظون**﴾[1].

ولما كان المسلمون مأمورين باتباع النبي صلى الله عليه وسلم في قوله تعالى:﴿**ياأيها الذين ءامنوا أطيعوا الله وأطيعوا الرسول**... ﴾[2]كان لابد أن يحافظوا على ما صدر عنه صلى الله عليه وسلم ويصونوه من الضياع، وهو ما شهد به التاريخ الصادق على الصحابة الكرام، فقد قاموا بذلك وتفانوا فيه حتى لم تضع من كلامه عليه الصلاة والسلام كلمة واحدةً.

ومن أمانتهم -رضي الله عنهم- علّموا أتباعهم ما تحمّلوه، وفعل كذلك الأتباع مع أتباعهم حتى دونت السنة تدويناً في الكتب، وحُفظت من الكذب والدّس، وهكذا استمر المسلمون في القرون الموالية يبذلون كل جهدهم لحفظها من الدّخيل والموضوع.

ومع ظهور علوم الحديث واكتمال قواعدها التي تمكن المحدث من تمييز الصحيح من الضعيف، تحمَّل علماء السنة في كل عَصْرٍ مسؤوليتهم، فحموا السنة، وحرروا مسائلها، وألَّفوا فيها المؤلفات، وترجموا لآلاف الرواة، وحكموا عليهم بعلم وخبرة وسبْر واستقراء، وأعطوا كل ذي حق حقه من الجرح والتعديل.

ومن فنون علم الحديث التي كان لها دورا بارزا في ذلك، علم العلل، فإنه من أدقها وأغمضها، وهو لا يدرك إلا بجمع طرق المرويات واستيعاب الرواة المهملين والمشتبهين والمؤتلفين والمختلفين وغيرهم.

وهو علم من أعقد وأصعب القضايا التي يهتم بها الجهابذة من المحدثين، لذلك كان المتكلمون فيه قلة بالمقارنة بباقي المواضيع التي يعالجها علم الحديث.قال ابن رجب الحنبلي:" وإنّ أهله المتحققين به أفراد يسيرة من الحفاظ وأهل الحديث. وقد قال عبد الله بن منده: إنما خص الله بمعرفة هذه الأخبار نفرا يسيرا من كثير ممن يدعي علم الحديث، فأما سائر الناس ممن يدعي كثرة كتابة الحديث، أو متفقه في علم الشافعي، وأبي حنيفة، أو متبع لكلام الحارث المحاسبي، والجنيد، وذي النون، وأهل الخواطر، فليس لهم أن يتكلموا في شيء من علم الحديث إلا من أخده عن أهله، وأهل المعرفة به،

---

[1] الحجر: الآية 9.

[2] النساء:من الآية59

فحينئذ يتكلم بمعرفته".[1]

و بناء على ذلك، كان الذين تكلموا في هذا العلم أكابر هذه الأمة، ممّن لهم باع طويل في هذا المجال، كابن معين، وابن المديني، والبخاري، والدارقطني وغيرهم ممن يشهد لهم بالعلم والفضل.

ونظرا لأهمية هذا العلم، نجد عبد الرحمن بن مهدي- وهو من كبار المحدثين- يقول:"لأن أعرف علّة حديث أحب إلي من أن أكتب عشرين حديثا ليس عندي".[2]

وفي هذه الصفحات أعرض لمحة عن هذا العلم تحت عنوان " علم علل وأهميته في تحصين الحديث".

وقد انتظمته في هذه المقدمة وجملة مباحث:

المبحث الأول: في تعريف العلة.

المبحث الثاني: في أقسام العلّة وصورها.

المبحث الثالث: طرق الكشف عن العلة.

المبحث الرابع: أسباب العلّة في الحديث.

المبحث الخامس: المؤلفات في علم العلل.

المبحث السادس: أهمية علم علل الحديث.

## المبحث الأول: تعريف العلة

### في اللغة:

علّ-بلام مشددة مفتوحة-: متعد ولازم، نقول فيهما: علّ يعّل-بضم العين وكسرها- ومصدرهما: علا.

ويطلق لفظ العلّة ويراد به عدة معان، كما يظهر من أقوال اللغويين:

قال ابن فارس: علّ: العين واللام أصول ثلاثة صحيحة:

أحدها: تكرّر أو تكرير، والثاني عائق يعوق، والثالث: ضعف في الشيء:

فالأول العلل وهو الشربة الثانية، ويقال علل بعد نهل ويقال ؟أعلّ القوم إذا شربت إبلهم عللا.

قال ابن الأعرابي في المثل: ما زيارتك إيّانا إلا سوم عالة، أي: مثل الإبل التي تعل. وإنما قيل هذا لأنها إذا كرّر عليها الشرب كان أقلّ لشربها الثاني.

والثاني: العائق يعوق؛ قال الخليل: العلّة حدث يشغل صاحبه عن وجهه، ويقال: اعتلّه عن كذا، أي إعتاقه، قال: فاعتله الدهر وللدهر علل.

والثالث: العلّة المرض؛ وصاحبها معتل، قال ابن الأعرابي: علّ المريض يعلّ فهو عليل. ورجل عللة، أي كثير

---

[1] ابن رجب الحنبلي، **شرح علل الترمذي**، تح: نور الدين عتر، الملاح، ص،33-34

[2] أبو عبد الله محمد بن عبد الله الحاكم النيسابوري، **معرفة علوم الحديث**، تح: أحمد بن سا لم السلوم، دار بن حزم، ط1، 1424هـ-2003م، ص359

العلل؛ ومن هذا الباب وهو باب الضعف العلّ من الرجال: المسنّ الذي تضاءل وصغر جسمه[1].

وعلّله بالشيء تعليلا، أي: لهّاه به كما يعلّل الصبي بشيء من الطعام يتجزأ به عن اللبن، وعلّه أي سقاه السقية الثانية[2].

وقال الفيروزبادي: والعلّة بالكسر المرض. علَّ يَعِلُّ واعتلَّ، وأعلّه الله فهو مُعَلّ وعليل، ولا تقل: معلول. والمتكلمون يقولونها ولست منه على ثَلَجٍ.[3]

وذكر ابن منظور كلمة "معلول" بمعنى المصاب بالعلة، ثم قال:" والمتكلمون يستعملون لفظة المعلول في مثل هذا كثيراً. قال ابن سِيده: وبالجملة فلستُ منها على ثقة ولا على ثَلَج، لأن المعروف إنما هو أعلَّه الله فهو مُعَلّ، اللهم إلا أن يكون على ما ذهب إليه سيبويه من قولهم: مجنون ومسْلول من أنه جاء على جَنَنْتُه وسَلَلْتُه".[4]

والحديث الذي توجد فيه العلّة يقال فيه: معلّ، ومعلّل، وهو القياس، ولكنه وقع في عبارة بعض أهل اللغة قولهم: هذا حديث معلول، كما ذهب إليه أيضا جماعة من أهل الحديث، وهو ما ورد في كلام البخاري والترمذي والدار قطني وابن عدي والحاكم وأبي يعلى الخليلي.

وقد تَبع ابنَ سيده فيما يظهر الفيروز آبادي، فقال في "القاموس": ولا تقل: معلول، والمتكلمون يقولونها ولستُ منه على ثلَج"[5].

ووافق ابن الصلاح على تخطئة إطلاق معلول على الحديث الذي فيه علّة حيث قال: "ويسميه أهل الحديث "المعلول" وذلك منهم ومن الفقهاء في قولهم في باب القياس: العلة، والمعلول مرذول عند أهل العربية واللغة".[6]وكذلك لحّنه النووي في تقريبه.[7]

وقد اعترض السيوطي على التسميتين؛ فأيد النووي في قوله: إن التسمية ب(المعلول) لحن، وقال لأن اسم المفعول من أعلّ الرباعي لا يأتي على مفعول. ثم اعترض على التسمية ب(معلل) فقال: الأجود فيه (معل) بلام واحدة؛ لأنه مفعول أعلّه قياسا، وأما (معلل) فمفعول علل؛ وهو لغة بمعنى: ألهاه بالشيء وشغله، وليس هذا الفعل بمستعمل في كلامهم.[8]

---

[1] أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكريا ت395هـ: **معجم مقاييس اللغة**، دار إحياء التراث العربي، 1429هـ-2008م، ص624-625.

[2] محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، **مختار الصحاح**، دار الحديث القاهرة، 1424هـ-203م، ص248.

[3] مجد الدين بن يعقوب الشيرازي ت817هـ، **القاموس المحيط**، مطبعة دار المأمون، 1357هـ-1938م: (21/4).

[4] محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، **لسان العرب**، ت عامر أحمد بدر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1424هـ-2003م: 562/11.

[5] القاموس المحيط: 21/4.

[6] أبو عمرو عثمان بن عبد الرحمن الشهرزوري ابن الصلاح، **علوم الحديث**، تح: نور الدين عتر، دار الفكر دمشق، ص89.

[7] الإمام محي الدين يحي بن شرف النوي، **التقريب في علوم الحديث**، تعليق:د: مصطفى ديب البغا، دار الهدى-الجزائر، ص19.

[8] أبي الفضل جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، **تدريب الراوي**، مؤسسة الكتب الثقافية، لبنان، ط1، 1424هـ-2003م، ص128.

قال العراقي: قلت والأحسن أن يقال فيه معل بلام واحدة لا معلل.[1]

ويبدو أن استعمال أهل الحديث كلمة "المعلول" بالمعنى الذي أرادوه ليس مخالفاً للغة، لأنه قد استعملها أبو إسحاق الزجاج اللغوي في علم العروض قريباً من المعنى الذي عناه أهل الحديث.[2]

وهو ما نقله الشيخ طاهر الجزائري عن ابن القوطية[3]–وهو من أهل اللغة– في قوله:" عَلّ الإنسان: مَرِضَ، والشيءُ أصابته العلة، فيكون استعماله بالمعنى الذي أرادوه غير منكر، بل قال بعضهم: استعمال هذا اللفظ أولى لوقوعه في عبارات أهل الفن مع ثبوته لغةً، ومَنْ حفظ حجة على من لم يحفظ[4].

والذي يتضح بعد التأمل في هذه الأقوال، أنّ أقرب المعاني اللغوية لمعنى العلّة في اصطلاح المحدثين هو: المرض؛ وذلك لأنّ الحديث الذي ظاهره الصحة إذا أكتشف الناقد فيه علّة قادحة فإن ذلك يمنع من الحكم بصحته.

**وفي اصطلاح أهل الحديث:**

هي عبارةٌ عن أسباب خفية قادحة في صحة الحديث، مع أنّ ظاهره السلامة منها. ويتطرق ذلك إلى الإسناد الذي رجاله ثقات، الجامع لشروط الصحة من حيث الظاهر.[5]

قال النووي:" العلّة عبارة عن سبب غامض خفي قادح، مع أن الظاهر السلامة منه".[6]

وقال الصنعاني: العلّة في اصطلاح أئمة الحديث: عبارة عن أسباب خفية غامضة طرأت على الحديث فأثرت فيه، أي: قدحت في صحته.[7]

وكلّ من جاء بعد ابن الصلاح وعرف المعلّ اشترط فيه خفاء العلّة وكونها قادحة:كالطيبي[8]، والعراقي[9]، والسيوطي[10]وغيرهم.

وفي مقابل هذا الإطلاق الخاص، أطلق بعض العلماء العلّة إطلاقا عاما على كل سبب جارح قادح في صحة الحديث سواء كان ظاهراً أم خفياً، وفي هذا المعنى يقول ابن الصلاح: "ثمّ اعلم أنه قد يطلق اسم العلّة على غير ما ذكرناه من

---

[1] الحافظ زين الدين عبد الرحيم العراقي، **التقيد والإيضاح شرح مقدمة ابن الصلاح**، تح: عبد الرحمن محمد عثمان،دار الفكر، 1401هـ-1981م، ص117.

[2] شمس الدين محمد بن عبد الرحمن السخاوي (ت902هـ): **فتح المغيث شرح ألفية الحديث**، تح: د.عبد الكريم بن عبد الله بن عبد الرحمن الخضير، د.محمد بن عبد الله بن فهيد آل فهيد، مكتبة دار المنهاج _الرياض، ط1، 1426هـ، 2/47-48.

[3] – هو محمد بن عبد العزيز الأندلسي القرطبي النحوي علامة الأدب أبو بكر، كذا وصفه الذهبي في السير (220/16) وقال: كان رأساً في اللغة والنحو حافظ الحديث إخبارياً ماهراً، توفي في ربيع الأول سنة 367هـ.

[4]– الشيخ طاهر الجزائري، **توجيه النظر إلى أصول الأثر**، إعتنى به عبد الفتاح أبو غدة، الناشر: مكتب المطبوعات الإسلامية بحلب، ط1، 1416هـ-1995م،:598/2).

[5]– انظر: علوم الحديث لابن الصلاح،ص90.

[6]– انظر:التقريب للنووي: ص20.

[7]– محمد بن اسماعيل الصنعاني: **توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار**، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر: 2/26-27.

[8] الحسين بن عبد الله الطيبي: **الخلاصة في أصول الحديث**، تح: صبحي السامرائي، عالم الكتب بيروت، ط1، 1405هـ-1985م، ص69.

[9] شرح التبصرة 226/1.

[10] تدريب الراوي، ص128.

باقي الأسباب القادحة في الحديث المخرجة له من حال الصحة إلى حال الضعف. المانعة من العمل به على ما هو مقتضى لفظ "العلة" في الأصل؛ ولذلك نجد في كتب الحديث الكثير من الجرح بالكذب والغفلة وسوء الحفظ، ونحو ذلك من أنواع الجرح، وسمّى الترمذي النسخ علّة من علل الحديث. ثمّ إن بعضهم أطلق اسم العلّة على ما ليس بقادح من وجوه الخلاف نحو إرسال من أرسل الحديث الذي أسنده الثقة الضابط حتى قال: من أقسام الصحيح على ما هو صحيح معلول، كما قال بعضهم: من الصحيح ما هو شاذ".[1]

وقال ابن حجر: "والعلّة أعم من أن تكون قادحة أو غير قادحة خفية أو واضحة".[2]

وقد ذكر الصنعاني ما يدل على أن تقييد العلّة بكونها خفية قادحة هو عنده قيد أغلبي؛ حيث قال: "وكأنّ هذا التعريف أغلبي لعلة، وإلاّ فإنه سيأتي أنهم يعللون بأشياء ظاهرة غير خفية ولا غامضة".[3]

والعلّة على هذا الأساس تختلف عن الجرح والتعديل وتستقل عنه، لأنّ العلّة شيء خارج عن الجروح الموجهة إلى الرجال الإسناد، كما أن ميدان التعليل إنما هو الأحاديث التي ظاهرها الصحة. قال الحاكم:" وإنما يعلّ الحديث من أوجه ليس لجرح فيها مدخل".[4]

وقد كفانا علماء الحديث جانب الجرح والتعديل بما صنفوه في علم الرجال. قال الحاكم النيسابوري أيضا: "وهو – أي: علم العلل– علم برأسه، غير الصحيح والسقيم، والجرح والتعديل".[5]

وقد قام ابن رجب الحنبلي بالتفرقة بين اختصاصات كل من هذين العلمين بقوله: "الوجه الأول: معرفة رجاله وثقتهم وضعفهم. ومعرفة هذا هين، لأنّ الثقات والضعفاء قد دونوا في كثير من المصنفات، وقد اشتهرت بشرح أحوالهم التآليف. الوجه الثاني: معرفة مراتب الثقات، وترجيح بعضهم على بعض عند الاختلاف، إما في الإسناد–يعني سلسلة الرواة–"، وإما في الوصل–أي إيراد السند متصلا–و الإرسال–أي:إيراد السند غير متصل بإسقاط اسم الصحابي منه–وإما في الوقف–أي:نسبة الحديث للصحابي–والرفع–أي: نسبة الحديث لرسول–ونحو ذلك. وهذا هو الذي يحصل من معرفته، وإتقانه، وكثرة ممارسته الوقوف على دقائق علل الحديث".[6]

وقال أيضا في بيان ذلك الفارق: "وأما التواريخ والعلل والسماء ونحو ذلك فقد ذكر أن أكثر كلامه فيه (يعني الترمذي في سننه) استخرجه من كتاب تاريخ البخاري، وهو كتاب جليل لم يسبق إلى مثله رحمه الله ورضي عنه، وهو جامع لذلك كله، ثم لما وقف عليه أبو زرعة وأبو حاتم الرازيان رحمهما الله صنفا على منواله كتابين: أحدهما كتاب الجرح

---

[1] علوم الحديث لابن الصلاح ص92-93.

[2] الحافظ ابن حجر العسقلاني: **النكت على كتاب ابن الصلاح**، تح: محمد فارس ومسعود عبد الحميد السعدي، دار الكتب العلمية،–بيروت، ط1، 1414هـ–1994م، ص328.

[3] انظر: توضيح الأفكار: 27/2.

[4] معرفة علوم الحديث للحاكم، ص 359.

[5] نفس المصدر.

[6] ابن رجب الحنبلي: شرح علل الترمذي:ص،467/2-468.

والتعديل وفيه ذكر الأسماء فقط، وزادا على ما ذكره البخاري أشياء من الجرح والتعديل وفي كتابهما من ذلك شيء كثير لم يذكره البخاري، والثاني: كتاب العلل، أفردا فيه الكلام في العلل ".[1]

فهذان التصنيفان دليل على وضوح الفرق في ذهن أبي زرعة وأبي حاتم على الدرجة التي تجعلهما يفردان كل نوع بالتأليف، وسبب صعوبة البحث في العلّة يرجع إلى أن إطار البحث فيها هو أحاديث الثقات، وهي عادة محل القبول والاحتجاج، إلا أن يطرأ عليها ما يدل على وهم الثقة أو خطئه.

وفي هذا السياق، قال الحاكم النيسابوري أيضا:" وإنّما يعللّ الحديث من أوجه ليس لجرح فيها مدخل، فإنّ حديث المجروح ساقط واه، وعلّة الحديث تكثر في أحاديث الثقات، أن يحدثوا بحديث له علّة، فيخفى عليهم علمه، فيصير الحديث معلولا."[2]

**المبحث الثاني: أقسام العلّة وصورها**

**ا–أقسام العلة**

إن المتأمل في العلّة يجدها أنواعا حسب تعلقها بجانب أو بآخر، أو حسب تأثيرها من عدمه، مع أنّ المعتبر منها هي تلك التي تقدح في صحة الحديث.

وعلى ذلك الأساس، يمكن أن نميز بين أقسامها، فهي إما في الإسناد، وإما أن تتعلق بالمتن، وقد تكون فيهما معا.

قال ابن الصلاح: "ثمّ قد تقع العلّة في إسناد الحديث وهو الأكثر، وقد تقع في متنه، ثم ما يقع في الإسناد قد يقدح في صحة الإسناد والمتن جميعاً، كما في التعليل بالإرسال والوقف. وقد يقدح في صحة الإسناد خاصة من غير قدح في صحة المتن."[3]

1– العلّة الواقعة في الإسناد: وهي الأكثر وقوعا، وهي أنواع، منها ما يؤثر في الإسناد دون المتن، كما هو الشأن بالنسبة لإبدال راو ثقة براو آخر ثقة، فهذا لا يؤثر في صحة المتن، لأن الراوي سواء كان هذا أو ذاك فإن الأمر يدور على الثقة، كالحديث الذي رواه الثقة يعلى بن عبيد الطنافسي، عن سفيان الثوري، عن عمرو بن دينار، عن ابن عمر، عن النبي صلى الله عليه وسلم، قال: البيّعان بالخيار... الحديث.[4] قال ابن الصلاح:" فهذا الإسناد متصل بنقل العدل عن العدل، وهو معل غير صحيح، والمتن على كل حال صحيح، والعلّة في قوله: عن عمرو بن دينار، إنّما هو عن عبد الله بن دينار، عن ابن عمر. هكذا رواه الأئمة من أصحاب سفيان عنه، فوهم يعلى بن عبيد، وعدل عن عبد الله بن دينار إلى عمرو بن دينار، وكلاهما ثقة".[5]

ومنها ما يؤثر في الإسناد والمتن معا، كأن يكون السند ظاهره الصحة، وفيه من لا يعرف بالسماع ممّن روى عنه،

---

[1] نفس المصدر: 33/1.

[2] معرفة علوم الحديث للحاكم ص359.

[3] انظر: مقدمة ابن الصلاح، ص91.

[4] انظر تفصيل الروايات والطرق في جامع الأصول من أحاديث الرسول، لابن الأثير الجزري، تح: محمد حامد الفقي، دار إحياء التراث العربي بيروت، ط1404،4هـ–1984م، ص5/2، رقم الحديث 405.

[5] انظر: مقدمة ابن الصلاح ص91.

كحديث موسى بن عقبة، عن سهيل بن أبي صالح، عن أبيه، عن أبي هريرة، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "من جلس مجلسا كثر لغطه، فقال قبل أن يقوم: سبحانك اللهم وبحمدك، لا إله إلا أنت، أستغفرك وأتوب إليك، إلا غفر له ما كان في مجلسه ذلك. قال الحاكم فيه: "هذا الحديث، من تأمله، لم يشك أنه من شرط الصحيح، وله علّة فاحشة: حدثني أبو نصر أحمد بن محمد الوراق قال: سمعت أبا حامد أحمد بن حمدون القصار يقول: سمعت مسلم بن الحجاج، وجاء إلى محمد بن إسماعيل البخاري، فقبل بين عينيه وقال: دعني أقبل رجليك يا أستاذ الأستاذين، وسيد المحدثين، وطبيب الحديث في علله، حدثني محمد بن سلام قال –ثنا–[1] مخلد بن يزيد الحراني قال: أخبرنا ابن جريج، عن موسى بن عقبة، عن سهيل، عن أبيه، عن أبي هريرة، عن النبي صلى الله عليه وسلم في كفارة المجلس. فما علته؟ قال محمد بن إسماعيل: هذا حديث مليح، ولا أعلم في الدنيا في هدا الباب غير هذا الحديث، إلا أنه معلول: حدثنا به موسى بن إسماعيل قال: حدثنا وهيب قال: ثنا سهيل، عن عون بن عبد الله قوله. قال محمد بن إسماعيل: هذا أولى، فإنه لا يذكر لموسى بن عقبة سماعا من سهيل".[2]

2–العلّة الواقعة في المتن: وهي ترجع إلى كون الراوي وهم في روايته أو شك، أو روى الحديث بالمعنى فلم يضبطه، فحدث بخلاف مقصود الرسول الكريم. ومثال ذلك: الحديث الذي رواه هشام الدستوائي، عن عطاء بن السائب، عن أبيه، عن عبد الله بن عمرو بن العاص أنه سأل النبي صلى الله عليه وسلم كيف أقرأ القرآن؟ قال: إقرأه في يوم وليلة، فلا تزيد عن دلك. قال فيه ابن حزم: إن رواية عطاء لهذا الخبر مضطربة معلولة، وعطاء قد اختلط بأخرة، روينا هذا الخبر نفسه من طريق حماد بن سلمة، عن عطاء بن السائب، أبيه، عن عبد الله بن عمرو أن الرسول ص قال له: إقرأ القرآن في شهر. قال فناقصني وناقصته. قال عطاء: فاختلفنا عن أبي، فقال بعضنا، سبعة أيام، وقال بعضنا: خمسة.[3]

3– العلّة الواقعة في الإسناد والمتن معا: وفيها يجتمع في كل من السند والمتن علّة تؤثر في صحة الحديث، وذلك كأن يروي الراوي حديث سمعه في حالة لا يكون فيها مضطربا، فيقع في الوهم: إما لصغر، أو هرم، أو غير ذلك.

و لمزيد من التفصيل أعرض هنا كلام ابن حجر فقد قال في نكته: "إذا وقعت العلّة في الإسناد قد تقدح، وقد لا تقدح، وإذا قدحت فقد تخصه، وقد تستلزم القدح في المتن، وكذا القول في المتن سواء. فالأقسام على هذا ستة:

1– فمثال ما وقعت في الإسناد ولم تقدح مطلقاً: ما يوجد مثلاً من حديث مدلّس بالعنعنة، فإن ذلك علّة تُوجِبُ التوقف عن قبوله، فإذا وجد من طريق أخرى قد صرح فيها بالسماع تبين أن العلّة غير قادحة.

وكذا إذا اختلف في الإسناد على بعض رواته، فإن ظاهر ذلك يوجب التوقف عنه، فإن أمكن الجمع بينهما على طريق أهل الحديث بالقرائن التي تحفّ الإسناد تبين أن تلك العلّة غير قادحة.

2– ومثال ما وقعت العلّة فيه في الإسناد وتقدح فيه دون المتن ما مثل به المصنف من إبدال راوٍ ثقة براوٍ ثقة وهو

---

[1] ثنا: اختصار كلمة:حدثنا.

[2] انظر: معرفة علوم الحديث، ص363-364.

[3] أبي محمد علي بن أحمد بن سعيد (ت456هـ)ابن حزم: **المحلى**، إدارة الطباعة المنبرية–مصر–، تح: محمد منير الدمشقي:54/3 والحديث في سن أبي داود 54/2 رقم1389، ومسند أحمد بن حنبل 2–137.

بقسم المقلوب أليق؛فإن أبدل راوٍ ضعيف براو ثقة وتبين الوهم فيه استلزم القدح في المتن أيضاً، إن لم يكن له طرق أخرى صحيحة كما روى يعلى بن عبيد الطنافسي عن الثوري عن عمرو بن دينار عن ابن عمر عن النبي صلى الله عليه وسلم: (البيعان بالخيار ما لم يتفرقا)، فغلط يعلى في قوله: عمرو بن دينار إنّما هو عبد الله بن دينار، كما رواه الأئمة من أصحاب الثوري[1]، يعني فلا يضر في صحة المتن؛ لأنّ عبد الله وعَمْراً كلاهما ثقة.

3- تقع العلّة في الإسناد وتقدح فيه وفي المتن، ومن أغمض ذلك أن يكون الضعيف موافقاً للثقة في نعته.

ومثال ذلك ما وقع لأبي أسامة حماد بن أسامة الكوفي أحد الثقات عن عبد الرحمن بن يزيد بن جابر - وهو من ثقات الشاميين قدم الكوفة، فكتب عنه أهلها ولم يسمع منه أبو أسامة، ثم قدم بعد ذلك عبد الرحمن بن يزيد بن تميم، وهو من ضعفاء الشاميين، فسمع منه أبو أسامة، وسأله عن اسمه فقال: عبد الرحمن بن يزيد، فظن أبو أسامة أنه ابن جابر، فصار يحدِّث عنه وينسبه من قبل نفسه، فيقول: حدثنا عبد الرحمن بن يزيد بن جابر، فوقعت المناكير في رواية أبي أسامة عن ابن جابر، وهما ثقتان فلم يفطن لذلك إلاّ أهل النقد، فميزوا ذلك ونصوا عليه كالبخاري وأبي حاتم وغير واحد.

4- ومثال ما وقعت العلّة في المتن دون الإسناد، ولا تَقْدَح فيهما، ما وقع من اختلاف ألفاظ كثيرة من أحاديث الصحيحين، إذا أمكن ردُّ الجميع إلى معنى واحد، فإن القدح ينتفي عنها. وسنزيد ذلك إيضاحاً في النوع الآتي إن شاء الله تعالى.

5- ومثال ما وقعت العلّة في المتن دون الإسناد: ما يرويه راوٍ بالمعنى الذي ظنه يكون خطأ، والمراد بلفظ الحديث غير ذلك، فإن ذلك يستلزم القدح في الراوي، فيعلّل الإسناد.

6- ومثال ما وقعت العلّة فيه في المتن، واستلزمت القدح في الإسناد، ما ذكره المصنف من أحد الألفاظ الواردة في حديث أنس رضي الله عنه وهي قوله: ((لا يذكرون بسم الله الرحمن الرحيم في أول قراءة ولا في آخرها)) فإن أصل الحديث في الصحيحين، فلفظ البخاري: (كانوا يفتتحون بالحمد لله رب العالمين)".[2]

**ب–من صور العلة:**

تظهر العلّة في الحديث على صور متعددة، ذكر الحاكم منها عشرة أمثلة،[3]، كما لخصها السيوطي في التدريب[4]، وهي في الحقيقة أكثر من ذلك، بدليل قول الحاكم عقب ذكرها:" فقد ذكرنا علل الحديث على عشرة أجناس، وبقيت أجناس لم نذكرها، وإنما جعلتها مثالا لأحاديث كثيرة معلولة ليهتدي إليها المتبحر في هذا العلم، فإن معرفة علل الحديث من أجل هذه العلوم."[5]

---

[1] مقدمة ابن الصلاح: ص 91.

[2] انظر: **النكت** لابن حجر، ص314-315، ومقدمة علل الدار قطني:1/39-42، للدكتور محفوظ الرحمن السلفي.

[3] معرفة علوم الحديث للحاكم ص361-373.

[4] انظر: تدريب الراوي ص132 -133.

[5] معرفة علوم الحديث للحاكم ص374.

و من الأمثلة التي ذكرها الحاكم ما يلي:

1-أن يكون السند ظاهره الصحة، وفيه من لا يعرف بالسماع ممن روى عنه، كحديث كفارة المجلس، فيه موسى بن عقبة لا يذكر سماعه من سهيل بن أبي صالح.

2-أن يكون الحديث مرسلا من وجه، رواه الثقات الحفاظ، ويسند من وجه ظاهره الصحة، كحديث قبيصة بن عقبة، عن سفيان، عن خالد الحداء وعاصم، عن أبي قلابة، عن أنس مرفوعا: أرحم أمتي: أبو بكر، وأشدهم في دين الله عمر... الحديث. قال الحاكم: فلو صح بإسناده لأخرج في الصحيح، وإنما روى خالد الحداء، عن أبي قلابة، أنّ رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: أرحم أمتي.. مرسلا [1]

3-أن يكون الحديث محفوظا عن صحابي، ويروى عن غيره لاختلاف بلاد رواته، كرواية المدنين عن الكوفيين، كحديث موسى بن عقبة، عن أبي إسحاق، عن أبي بردة، عن أبيه مرفوعا: إنّي لأستغفر الله وأتوب إليه في اليوم مائة مرة. قال الحاكم:" وهذا إسناد لا ينظر فيه حديثي إلا علم أنه من شرط الصحيح، والمدنيون إذا رووا عن الكوفيين زلقوا. حدثنا أبو جعفر محمد بن صالح بن هانئ قال: ثنا يحي بن محمد بن يحي قال: قال ثنا أبو الربيع قال: ثنا حماد بن زيد، عن ثابت البناني، قال: سمعت أبا بردة يحدث عن الأغر المزني- وكانت له صحبة- قال: قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: إنّه ليغان على قلبي: فأستغفر الله في اليوم مائة مرة. قال الحاكم: رواه مسلم بن الحجاج في الصحيح عن أبي الربيع، وهو الصحيح المحفوظ، ورواه الكوفيون أيضا: مسعر، وشعبة، وغيرهما، عن عمرو بن مرة، عن أبي بردة، هكذا.[2]

4-أن يكون محفوظا عن صحابي فيروى عن تابعي يقع الوهم بالتصريح بما يقتضي صحته، بل ولا يكون معروفا من جهته، كحديث زهير بن محمد، عن عثمان بن سليمان، عن أبيه، أنه سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم يقرأ في المغرب بالطور. قال الحاكم:قد خرج العسكري وغيره من المشايخ هذا الحديث في الوحدان، وهو معلول من ثلاثة أوجه: أحدهما: أن عثمان هو ابن أبي سليمان، والآخر أنّ عثمان إنما رواه عن نافع بن جبير بن مطعم، عن أبيه، والثالث: قوله: سمع النبي صلى الله عليه وسلم، وأبو سليمان لم يسمع من النبي صلى الله عليه وسلم ولم يره.[3]

5-أن يكون روي بالعنعنة، وسقط منه رجل دل عليه طريق آخر محفوظ، كحديث يونس، عن ابن شهاب، عن علي بن الحسين، عن رجل من الأنصار أنهم كانوا مع رسول الله صلى الله عليه وسلم ذات ليلة، فرمي بنجم، فاستنار، فذكر الحديث بطوله. قال الحاكم: علّة هذا الحديث أن يونس، على حفظه وجلالة محله، قصر به، وإنما هو عن ابن عباس، قال: حدثني رجال من الأنصار. وهكذا رواه ابن عبيسة، ويونس من سائر الروايات، وشعيب بن أبي حمزة، وصالح بن كيسان، والأوزاعي، وغيرهم، عن الزهري، وهو مخرج في الصحيح.[4]

6-أن يختلف على رجل بالإسناد وغيره، ويكون المحفوظ عنه ما قابل الإسناد، كحديث علي بن الحسين بن واقد،

---

[1] معرفة علوم الحديث، ص365.

[2] نفس المصدر، ص366.

[3] نفس المصدر، ص 367.

[4] نفس المصدر، ص368.

عن أبيه، عن عبد الله بن بردة، عن أبيه، عن عمر بن الخطاب قال: قلت يا رسول الله، مالك أفصحنا ولم تخرج من بين أظهرنا؟ قال: كانت لغة إسماعيل قد درست، فجاء بها جبريل عليه السلام إلي فحفظتها. قال الحاكم:" لهذا الحديث علّة عجيبة: حدثني أبو عبد الله محمد بن العباس الضبي-رحمه الله-من أصل كتابه، قال: أنا-اختصار لأنبأنا- أحمد بن علي بن رزين الفاشاني من أصل كتابه، قال: ثنا علي بن خشرم، قال: ثنا علي بن الحسين بن واقد، قال: بلغني أن عمر بن الخطاب قال: يا رسول الله، إنّك أفصحنا ولم تخرج من أظهرنا؟ فقال له رسول الله صلى الله عليه وسلم: (إنّ لغة إسماعيل كانت قد درست، فأتاني بها جبرائيل، فحفظنيها)".[1]

7- الاختلاف على رجل في تسمية شيخه أو تجهيله، كحديث ابن شهاب، عن سفيان الثوري، عن الحجاج بن فرافصة، عن يحي بن أبي كثير، عن أبي سلمة، عن أبي هريرة قال: قال النّبي صلى الله عليه وسلم: المؤمن غر كريم، والفاجر خب لئيم. قال الحاكم:" وهكذا رواه عيسى بن يونس، ويحي بن الضريس، عن الثوري. فنظرت، فإذا له علة: أخبرنا أبو العباس محمد بن أحمد المحبوبي بمرو قال: ثنا أحمد بن يسار قال: حدثنا محمد بن كثير قال: ثنا سفيان الثوري، عن الحجاج بن فرافصة، عن رجل، عن أبي سلمة، قال سفيان: أراه ذكر أبا هريرة قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: المؤمن غر كريم، والفاجر خب لئيم".[2]

8_أن يكون الراوي عن شخص أدركه وسمع منه، ولكنه لم يسمع منه أحاديث معينة، فإذا رواها عنه بلا واسطة، فعلتها أنه لم يسمعها منه: كحديث يحي بن أبي كثير، عن أنس: أنّ النبي صلى الله عليه وسلم كان إدا أفطر عند أهل بيت، قال: أفطر عندكم الصائمون.. الحديث. قال الحاكم:" قد ثبت عندنا من غير وجه رواية يحي بن أبي كثير، عن أنس بن مالك، إلا أنه لم يسمع منه هذا الحديث: وله علة: أخبرنا أبو العباس قاسم بن القاسم السياري وأبو محمد الحسن بن حليم المروزيان بمرو قائلا: حدثنا أبو الموجه، قال: أخبرنا عبدان، قال: أخبرنا عبد الله بن المبارك، قال: أخبرنا هشام، عن يحيى بن أبي كثير، قال حدثت عن أنس: أن النبي صلى الله عليه وسلم كان إذا أفطر عند أهل بيت قال: أفطر عندكم الصائمون، وأكل طعامكم الأبرار، وصلت عليكم الملائكة."[3]

9- أن تكون لحديث طريقة معروفة، يروي أحد رجالها حديث من غير تلك الطريق، فيقع -بناء على تلك الطريق المعروفة- في الوهم. كحديث المنذر بن عبد الله الحزامي، عن عبد العزيز بن الماجشون، عن عبد الله بن دينار، عن ابن عمر، أنّ رسول الله صلى الله عليه وسلم كان إذا افتتح الصلاة قال: سبحانك اللّهم الحديث. قال الحاكم: " لهذا الحديث علّة صحيحة والمنذر بن عبد الله أخذ طريق الجادة فرواها بناء على الطريق المعروفة وإنما هو عن عبد الزيز بن الماجشون ثنا عبد الله بن الفضل عن الأعرج عن عبيد الله بن أبي رافع عن علي.[4]

10- أن يروى الحديث مرفوعا من وجه، وموقوفا من وجه، كحديث أبي فروة يزيد بن محمد: ثنا أبي، عن أبيه، عن

---

[1] نفس المصدر، ص369.

[2] معرفة علوم الحديث ص370.

[3] نفس المصدر،ص371.

[4] نفس المصدر، ص372.

الأعمش، عن أبي سفيان، عن جابر مرفوعا: (من ضحك في صلاته يعيد الصلاة ولا يعيد الوضوء). قال الحاكم: لهذا الحديث علّة صحيحة: أخبرنا أبو الحسين علي بن عبد الرحمن السبيعي بالكوفة، قال: ثنا إبراهيم بن عبد الله العبسي، قال: ثنا وكيع، عن الأعمش، عن أبي سفيان، قال: سئل جابر عن الرجل يضحك في الصلاة قال: يعيد الصلاة ولا يعيد الوضوء.[1]

**المبحث الثالث: طرق الكشف عن العلة**

اتفقت كلمة المحدثين على تعيين الكيفية التي تستبان بها العلة، فقال الخطيب البغدادي: "السبيل إلى معرفة علّة الحديث أن يجمع طرقه وينظر في اختلاف رواته ويعتبر بمكانهم من الحفظ ومنزلتهم من الإتقان والضبط".[2]

وقال علي بن المديني –رحمه الله–: "الباب إذا لم تجمع طرقه لم يتبيَّن خطؤه".[3]

وقال عبدالله بن المبارك: "إذا أردت أن يصح لك الحديث فاضرب بعضه ببعض".[4]

وقال ابن معين: "لو لم نكتب الحديث من ثلاثين وجهاً ما عقلناه". وقال أحمد بن حنبل: "الحديث إذا لم تجمع طرقه لم تفهمه، والحديث يفسر بعضه بعضاً".[5]

وقال ابن الصلاح: " قال الخطيب أبو بكر: السبيل إلى معرفة علّة الحديث أن يجمع بين طرقه وينظر في اختلاف رواته ويعتبر بمكانهم من الحفظ ومنزلتهم في الإتقان والضبط، وروي عن علي بن المديني قال: الباب إذا لم تجمع طرقه لم يتبين خطؤه".[6]

وقال الحافظ ابن حجر في نكته: " فالسبيل إلى معرفة سلامة الحديث من العلة..أن يجمع طرقه، فإن اتفقت رواته واستووا ظهرت سلامته، وإن اختلفوا أمن ظهور العلة، فمدار التعليل في الحقيقة على بيان الاختلاف".[7]

وذكر ابن حبان صورة تطبيقية لمعرفة العلّة عن يحي بن معين، فقال: " قال سمعت محمد بن إبراهيم بن أبي شيخ الملطي يقول: جاء يحي بن معين إلى عفان بن مسلم ليسمع منه كتب حماد بن سلمة، فقال له: ما سمعتها من أحد ؟ قال: نعم، حدثني سبعة عشر نفسا عن حماد بن سلمة، فقال: والله لا حدثتك، فقال: إنما هو درهم، وأنحدر إلى البصرة وأسمع من التبوذكي، فقال: شأنك، فانحدر إلى البصرة وجاء إلى موسى بن إسماعيل فقال له موسى: لم تسمع هذه الكتب على أحد ؟ قال سمعتها على الوجه من سبعة عشر نفسا، وأنت الثامن عشر، فقال: وماذا تصنع بهذا ؟ فقال: إن حماد بن سلمة كان يخطئ، فأردت أن أميز خطأه من خطأ غيره، فإذا رأيت أصحابه قد اجتمعوا على شيء علمت

---

[1] نفس المصدر، ص373.

[2] الحافظ الخطيب البغدادي (ت463هـ): الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تح:د. محمود الطحان، مكتبة المعارف –الرياض، 1403هـ-1983م: 2/ 295.

[3] نفس المصدر: 2/ 212.

[4] نفس المصدر: 2/ 296

[5] نفس المصدر: 2/ 212.

[6] مقدمة لابن الصلاح ص90-91 وكلام الخطيب ورد في كتابه الجامع (295/2).

[7] انظر: ص295.

أن الخطأ من حماد نفسه، وإذا اجتمعوا على شيء عنه وقال واحد منهم بخلافهم علمت أن الخطأ منه لا من حماد، فأميز بين ما أخطأ هو بنفسه وبين ما أخطئ عليه ".[1]

ومعنى ذلك أن منهج المحدثين في هذا الإطار يعتمد على جمع طرق الحديث والنظر فيها، وهو أسلوب له عديد الفوائد، وله أثره في كشف الأخطاء، وتميز الأوهام.

ولهذا السبب، قال علي بن المديني: "الباب إذا لم تجمع طرقه، لم يتبين خطأه".[2]

ولا شك أن جمع الطرق المختلفة وموازنة بعضها ببعض، ثم النظر في النقلة واختلافهم، ثم وزنهم بميزان الترجيح،، لا يستطيع أن يقوم به إلا المحدث الجهبذ دون غيره من عموم المحدثين، ولذلك لم تقتحم هذا المضمار إلا أعداد قليلة، انبرت لتقعيد قواعد هذا الفن وتحرير مسائله.

ومن صعوبة هذا العلم أنه يهدف لتمييز الخطأ من الصواب في الروايات، وهو أمر يحتاج إلى سبر روايات الراوي الواحد، بحيث يقدر الإمام المحدث أن يقول: روى حديثين أو ثلاثة أو عشرة، كما يتطلب عرض روايته على روايات غيره ممّن هم أصوب منه، وأكثر حفظاً ونقلاً، وذلك حتى تتبين موافقة بعضهم لبعض أو مخالفته.

قال الإمام أحمد: "كنت أنا وعلي بن المديني فذكرنا أثبت من يروي عن الزهري فقال: علي: سفيان بن عيينة، وقلت أنا: مالك بن أنس وقلت: مالك أقل خطأ عن الزهري وابن عيينة يخطئ في نحو من عشرين حديثاً عن الزهري في حديث كذا وحديث كذا فذكرت منها ثمانية عشر حديثاً، وقلت هات ما أخطأ فيه مالك، فجاء بحديثين أو ثلاثة، فرجعت فنظرت فيما أخطأ فيه ابن عيينة فإذا هي أكثر من عشرين حديثاً".

وفي كتاب التمييز للإمام مسلم أمثلة كثيرة لهذا الجانب.

وهذه الموازنة بين مرويات الرواة لمعرفة مصدر الخطأ من أدق ما توصل إليه المحدثون من مسالك في سبيل معرفة علل الأحاديث، بل هي لباب منهج النقد عندهم وعماده.

وفي سبيل تحقيق هذا الهدف، يتبع نقاد الحديث الطرق التالية لسبر الأخبار وتمحيصها:

1-جمع كل الروايات الواردة حول الحديث، وذلك للتعرف على مدى اتفاق الرواة، أو اختلافهم، ليتم الترجيح بينها بإحدى المرجحات، كأن يكون الراوي أكثر صحبة للمروي عنه، أو أضبط، أو الترجيح بكثرة العدد، أو نحو ذلك.

2-التعرف على أصحاب الرواة، وطبقاتهم، ومدى ضبطهم، واختصاصهم بهم.

3-التعرف على الأسماء والكنى والألقاب للتمييز بين الذين تشابهت أسماؤهم، واختلفت ذواتهم، وذلك عند التعامل مع الأسانيد.

4- التعرف على أوطان الرواة وتاريخ الرحلات، والولادات، والوفيات، لمعرفة ما إذا التقى الراوي بالمروي عنه، أو أنه مع معاصرته ولقائه إياه، لم يستفد منه، أو أنه استفاد منه وسمع منه إلا أحاديث لم يسمعها منه.

---

[1] ابن حبان، كتاب المجروحين من المحدثين، تح: حمدي عبد المجيد السلفي، دار الصمعي للنشر والتوزيع، ط1، 1420هـ-2000م: 1/34-35.

[2] انظر: مقدمة ابن الصلاح، ص91.

5-معرفة الرواة الذين هم ضعاف عندما يروون عن شخص معين، أو أشخاص، أو أهل بلد ما، بينما هم ضابطون عندما يروون عن غيرهم.

6-معرفة الرواة الذين وقع لهم اختلاط لسبب من الأسباب.

7-معرفة المدلسين، ومواطن تدليسهم.

بهذه المسالك يتمكن نقاد الحديث من سبر أغوار الحديث، والكشف عن علله، فيترجح لهم وفق ذلك جانبا على آخر.

وبالإضافة لذلك، قد تعتري الحديث جملة من القرائن يصعب على المحدث التعبير عنها، ولكنها موجودة في نفس المحدث تتكشف له من خلال كثرة ممارسته للصنعة الحديثية.

وهذا ما عبر عنه ابن رجب بقوله:" حذاق النقاد من الحفاظ، لكثرة ممارستهم للحديث، ومعرفتهم بالرجال، وأحاديث كل واحد منهم، لهم فهم خاص يفهمون به أن هذا الحديث يشبه حديث فلان، ولا يشبه حديث فلان، فيعلمون الأحاديث بذلك. وهذا مما لا يعبر عنه بعبارة تحضره، وإنما يرجع فيه أهله إلى مجرد الفهم والمعرفة التي خصوا بها عن سائر أهل العلم". [1]

وفي هذا الإطار يفهم كلام عبد الرحمن بن المهدي عند قوله: "في معرفة علم الحديث إلهام، لو قلت للعالم بعلل الحديث: من أين لك هذا؟ لم يكن له حجة. وكم من شخص لا يهتدي لذلك". [2]

المبحث الرابع: أسباب العلّة في الحديث

من أهم أسباب العلّة القادحة في الحديث ما يلي:

1- الخطأ والنسيان:

وهو ضعف بشري لا يكاد يخلو منه إنسان، ولذلك يتطرق بالضرورة لكبار الأئمة الضابطين.قال الإمام أحمد: "ومن يعرى من الخطأ والتصحيف"[3].

وقال الإمام مسلم: "فليس من ناقل خبر وحامل أثر من السلف الماضين إلى زماننا وإن كانوا من أحفظ الناس وأشدهم توقيا وإتقانا لما يحفظ وينقل- إلا الغلط والسهو ممكن في حفظه ونقل". [4]

وقال ابن معين: "ولست أعجب من يحدث فيخطئ إنما أعجب ممن يحدث فيصيب". [5]

ومثل هذا الخطأ يكون نادراً من الثقة، ومع ذلك ليس من المعقول ولا من المشروع أن يصحح خطأهُ، ويستر عليه ولا يُبين، فالمنهج السليم أن يُعيَّن ويُبيَّن للناس حتى لا يتتابعوا في الخطأ.

---

[1] شرح علل الترمذي لابن رجب: 756/2-758.

[2] انظر: تدريب الراوي، ص128.

[3] مقدمة ابن الصلاح ص252.

[4] انظر: التميز، ص170.

[5] شرح علل الترمذي: 159/1.

فهذا شعبة بن الحجاج، قال فيه عبد الرحمن بن مهدي: "كان سفيان الثوري يقول: شعبة أمير المؤمنين في الحديث".

وقال فيه الشافعي: لولا شعبة ما عُرف الحديث بالعراق، كان يجيء إلى الرجل فيقول: لا تحدث، وإلا استعديت عليك السلطان، وقال أحمد أيضاً: "شعبة أعلم بحديث الحكم، ولولا شعبة ذهب حديث الحكم ولم يكن في زمن شعبة مثله في الحديث، ولا أحسن حديثاً منه، كان قُسِمَ له من هذا حظ"[1].

وقال أحمد أيضاً: "كان شعبة أمة وحده في هذا الشأن (يعني في الرجال) وبصره في الحديث وتثبته وتنقيته للرجال"[2]، ولكن مع ذلك قد ضبط الأئمة أخطاءً عليه، وسجلوها في أقوالهم ومصنفاتهم.

ومع أنه اشتهر بشدته على التدليس والمدلسين، إلا أنه روى عن شيوخ ولم يسمع منهم.

قال الإمام أحمد: "أخطأ شعبة في اسم خالد بن علقمة فقال: مالك بن عُرفُطة، وأخطأ أيضاً في سلَم بن عبد الرحمن، فقال: عبد الله بن يزيد في حديث الشكال[3] في الخيل"[4]قلب اسمه.

وقال أيضاً: "أخطأ شعبة في حديث علي بن زيد عن يوسف بن مهران فقال: يوسف بن ماهك وهو خطأ إنما هو ابن مهران"[5].

2- خفة ضبط الراوي وكثرة وهمه:

ويقصد بالخفة في الضبط ما يعبّر عن صاحبها عند أهل الحديث بالصدوق أو بـ "لا بأس به" أو "ليس به بأس" أو نحوهما. وهو الراوي الذي جعل الأئمة حديثه حسناً لذاته، كما قال ابن حجر:" فإن خف الضبط أي قلَّ فهو الحسن لذاته"[6].

وخفة الضبط لا ضابط لها في كلام الأئمة إلا ما يذكروه في ترجمة الراوي بعد سبر مروياته، مما أنكر عليه، مثل ما قال ابن عدي -في ترجمة إبراهيم بن بشار أبي إسحاق الرمادي - لا أنكر عليه إلا هذا الحديث الذي ذكره البخاري، وباقي حديثه عن ابن عيينة وأبي معاوية وغيرهما من الثقات، وهو مستقيم في غير ذلك عندنا من أهل الصدق.[7]

وقال في ترجمة أزور بن غالب بن تميم البصري بعد ما ذكر له حديثاً: "وهذا الحديث وإن كان موقوفاً على أنس فهو منكر؛ لأنه لا يعرف للصحابة الخوض في القرآن. والحديثان الآخران اللذان أمْلَيْتُهُمَا قبل هذا لم يروهما عن الأزور غير يحيى ابن سُلَيْمْ، وهو من حديث سليمان التيمي لا يروى إلا من هذا الطريق، والأزور بن غالب غير ما ذكرت من رواية

---

[1] تقدمة الجرح والتعديل ص126-127-128.

[2] أحمد بن محمد بن حنبل:العلل ومعرفة الرجال، تح: د.وصي الله بن محمد عباس، دار الخاني-الرياض، ط1422،2هـ-2001م: 539/2.

[3] أخرجه أبو داود، 1104/3، رقم:2547،باب ما يكره من الخيل، والنسائي في باب الخيل 528/6 رقم:3568 باب الشكال في الخيل.

[4] العلل ومعرفة الرجال: 515/1-516.

[5] نفس المصدر: 157/2.

[6] نزهة النظر، ص 24.

[7] الحافظ أبي أحمد عبد الله بن عدي الجرجاني(ت365هـ): الكامل في ضعفاء الرجال، تح: لجنة من المختصين باشراف الناشر، دار الفكر-بيروت، ط1404،1هـ-1984م، 1 / 265 – 266.

يحيى بن سليم عنه أحاديث معدودة يسيرة: غير محفوظة، وأرجو أن لا بأس به."[1]

وإذا أخطأ الراوي في عدد من الأحاديث ؛ لا نطرح باقي مروياته إذا تعين ما أخطأ فيه، لأننا قد أمِنّا حفظه وضبطه للروايات الأخرى، فتكون صحيحة أو حسنة، ولكن يجب على المحدث أن يضبط تلك الروايات التي حكم الأئمة عليها بالخطأ ويميزها حتى لا يُصحّح حديثاً يحكم النقاد بضعفه.

وخفة الضبط مثلما تنتج عن أسباب خلقية في الراوي تدل على ضعفه وقصوره، كذلك تطرأ عليه بأسباب طارئة تجعل حديثه معلولا، ومن هذه الأمور الطارئة:

-ضياع الكتب، فقد يعتمد الراوي في ضبطه على كتبه، فإذا ضاعت كتبه وحدث ما علق بذهنه دخلت العلّة في حديثه كما حصل لهشيم بن بشير فقد كتب صحيفة بمكة عن الزهري، فجاءت الريح فحملت الصحيفة فطرحتها فلم يجدها.[2]

-احتراق الكتب: فقد يعتمد الراوي على كتبه ثم تحترق فيحدث من حفظه فتدخل العلّة في ذلك، وممن احترقت كتبه فحدث من حفظه بعدها عبد الله بن لهيعة.[3]

-من لم يصحب كتابه معه وحدث من حفظه، كمعمر بن راشد قال يعقوب بن شيبة: سماع أهل البصرة من معمر حين قدم عليهم فيه اضطراب لأن كتبه لم تكن معه.[4]

-الانشغال عن العلم والرواية بالقضاء كشريك بن عبد الله النخعي حيث ولي قضاء واسط سنة155هـ قال عنه الحافظ في التقريب[5]: تغير حفظه منذ ولي القضاء بالكوفة.

-فقدان البصر، بعدما كان يعتمد على كتبه وهو بصيرا، كعبد الرزاق بن همام الصنعاني مع أنه من رجال هذا الميدان قال عنه ابن حجر في التقريب: عمي آخر عمره فتغير.[6]

**3- الاختلاط:**

هو آفة عقلية تورث فسادا في الإدراك، وتصيب الإنسان في آخر عمره، أو تعرض له بسب حادث: لفقد عزيز أو ضياع مال؛ ومن تصبه هذه الآفة لكبر سنه يقال فيه اختلط بآخره.[7]

والمقصود به في اصطلاح أهل الحديث: هو كون الراوي ثقة حافظاً، ثم يطرأ سوء الحفظ عليه لسبب من الأسباب.

قال ابن حجر: "ثمّ سوء الحفظ إن كان لازماً فهو الشاذ على رأي بعض أهل الحديث. أو كان سوء الحفظ طارئاً

---

[1] نفس المصدر.1 / 408-409.

[2] شهاب الدين أحمد بن علي بن حجر العسقلاني: تهذيب التهذيب، مطبعة مجلس دائرة المعارف النظامية الهند، 1326هـ: 60/11.

[3] نفس المصدر: 373/5-379.

[4] شرح عل الترمذي لابن رجب: 602/2.

[5] أحمد بن علي بن حجر العسقلاني(ت852هـ): تقريب التهذيب، تح: عبد الوهاب عبد الطيف، دار المعرفة لطباعة والنشر-بيروت، ط2، 1395هـ-1975مانظر: 351/1.

[6] انظر: 505/1.

[7] انظر: لسان العرب مادة (خلط).

على الراوي: إما لكبره أو لذهاب بصره أو لاحتراق كتبه أو عدمها بأن كان يعتمدها، فرجع إلى حفظه، فساء فهذا هو المختلط."[1]

والاختلاط في الإنسان أمر خلقي لا يلام عليه، ولكن الكلام على روايته في أثناءها، فالمضْعِفُ لرواية الشيخ: أن يروي شيئاً حين اختلاطه، ولم يتميز من روى عنه قبل الاختلاط ممن روى عنه بعد الاختلاط.

ومعرفة المختلطين من غيرهم أمر شاق على علماء العلل، فكان المحدثون يسمعون الحديث من الراوي مرارا حتى يعرفوا أنه خلط فيه أو لا، قال حماد بن زيد:" ما أبالي من خالفني إذا وافقني شعبة لأن شعبة كان لا يرضى أن يسمع الحديث مرة واحدة يعاود صاحبه مرارا".[2]

وممّا يذكر في معاودة الراوي والسماع منه ما حصل لمروان بن الحكم: أنه استدعى أبا هريرة رضي الله عنه وأجلس كاتبه أبا الزعيزعة خلف السرير دون أن يعلم أبو هريرة، وجعل يسأله وأبو الزعيزعة يكتب، فلما حال الحول دعا مروان أبا هريرة وأجلس أبا الزعيزعة من وراء حجاب وجعل يسأله عما سأله عنه سابقا من ذلك الكتاب، فأجاب دون تقديم ولا تأخير.[3]

وأحيانا كان الناقد يدخل على الراوي ليختبره فيقلب عليه الأسانيد والمتون، ويلقنه ما ليس من روايته، فإن لم ينتبه الشيخ لما يراد به يعد مخلطا ويعزف الناس من الرواية عنه.[4]

و هكذا تدخل العلّة في الحديث بسب اختلاط بعض الرواة لكن العلماء عالجوا هذه القضية بواسطة الرواة عن المختلطين، وقسموهم إلى أربعة أقسام:

1-الذين رووا عن المختلط قبل اختلاطه.

2-الذين رووا عنه بعد اختلاطه.

3-الذين رووا عنه قبل الاختلاط وبعده ولم يميزوا هذا من هذا.

4-الذين رووا عنه قبل الاختلاط وبعده وميزوا هذا من هذا.

فمن روى عن المختلط قبل الاختلاط قبلت روايته عنه، ومن روى عنه قبل الاختلاط وبعده وميز ما سمع قبل الاختلاط قبل ولم يقبل ما سمع بعد الاختلاط، ومن لم يميز حديثه أو سمع بعد الاختلاط لم تقبل روايته.[5]

وفي حكم رواية المختلط، قال ابن حجر: "والحكم فيه أن ما حدث به قبل الاختلاط إذا تميّز، قُبل، وإذا لم يتميز

---

[1] نزهة النظر، ص 54-55.

[2] أبي محمد عبد الرحمن بن أبي حاتم محمد بن إدريس بن منذر الرازي(ت327هـ): لجرح والتعديل، طبع دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن-الهند، 1372هـ-1952م:168/1.

[3] الإمام أبي الحسين مسلم بن الحجاج النيسابوري (ت261هـ)، التمييز، مطبوع مع كتاب منهج النقد لدكتور محمد مصطفى الأعظمي، شركة الطباعة العربية السعودية المحدودة-الرياض، ط2، 1402هـ، ص68-69.

[4] القاضي حسن بن عبد الرحمن الرامهرموزي (ت360هـ): لمحدث الفاصل بين الراوي والواعي، تح: د.محمد عجاج الخطيب، دار الفكر-بيروت، ط1، 1971م، ا398-399.

[5] محمد ابن إبراهيم الوزير اليماني: العواصم والقواصم في الذب عن سنة أبي القاسم، تح: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، ط1، 192م 101/3-102.

تُوقف فيه، وكذا من اشتبه الأمر فيه، وإنما يعرف ذلك باعتبار الآخذين عنه.[1]

فإذا عرف عن طريق تلامذته أن هذا الحديث بعينه أخذه عنه الراوي قبل الاختلاط فإنه يكون مقبولاً صحيحاً. وإذا ثبت أن الراوي رواه عنه بعد الاختلاط، توقف فيه ولم يعمل به، وله حكم المردود. وكذلك إذا لم يعرف، هل أخذ منه التلميذ هذا الحديث بعينه قبل الاختلاط أو بعده، توقف فيه حتى يوجد له متابعات وشواهد توافقه، فتقويه وتصححه، وإلا يبقَ متوقفاً فيه غير معمول به. وهذا هو مقصود من قال: ترد روايته، أو تسقط روايته.

قال ابن الصلاح: "والحكم فيهم (أي المختلطين)، أن يقبل حديث من أخذ عنهم قبل الاختلاط، ولا يقبل حديث من أخذ عنهم بعد الاختلاط أو أشكل أمره فلم يعرف هل أُخذ عنه قبل الاختلاط أو بعده".[2]

4- **الاضطراب**:

يعد من الأسباب الخفية المضعّفة لحديث الراوي، لأنه لا يظهر إلا بجمع الطرق والأسانيد وألفاظ المتون.

وقد عرفه ابن الصلاح بقوله:" المضطرب من الحديث، هو الذي تختلف الرواية فيه، فيرويه بعضهم على وجه، وبعضهم على وجه آخر مخالف له. وإنما نسميه مضطرباً إذا تساوت الروايتان"[3].

وحكمه: أنه سبب مُضَعِّفٌ للحديث. قال ابن الصلاح: "والاضطراب موجب ضعف الحديث لإشعاره بأنه لم يضبط".[4]

ومن الأمثلة الموضحة له: سئل الدارقطني عن حديث المسور بن إبراهيم بن عبد لرحمن بن عوف عن جده عبد الرحمن عن النبي صلى الله عليه وسلم (لا يغرم السارق) فقال: يرويه مفضل بن فضالة واختلف عنه: فقيل عنه عن يونس بن يزيد عن سعد بن إبراهيم عن أخيه المسور عن عبد الرحمن بن عوف. وقيل عنه عن المسور عن أبيه عن عبد الرحمن بن عوف ولا يثبت القول. وقيل عنه عن سعيد بن إبراهيم قال أبو صالح الحراني: كذا كان في كتاب المفضل عن سعيد بن إبراهيم. قيل عنه عن يونس عن الزهري عن سعيد بن إبراهيم ولا يصح هذا القول. وقال ابن لهيعة عن سعيد بن إبراهيم عن المسور بن مخرمة عن النبي صلى الله عليه وسلم. ولا يصح أيضاً، وهو مضطرب غير ثابت.[5]

فقد حكم الدار قطني على الحديث بالاضطراب، وجعل العهدة فيه على المفضل بن فضالة لكون مدار الاختلاف عليه، فهو الذي اضطرب. وروى عن يونس على أوجه مختلفة لا يمكن ترجيح بعضها على بعض.

5- **الانقطاع**:

يدخل في صميم العلّة الخفي منهً وهو: الذي يسمى مرسلاً خفياً وصورته أن يكون الانقطاع بين التلميذ وشيخه الذي سمع منه الكثير، ولازمه، فإذا كان مثل هذا التلميذ روى عن شيخه بواسطة، ثم حذف الواسطة، دخلت العلّة هنا،

---

[1] نزهة النظر، ص55.

[2] مقدمة ابن الصلاح ص392.

[3] نفس المصدر، 93-94

[4] نفس المصدر، ص94.

[5] أبو الحسن علي بن عمر ابن أحمد بن مهدي الدارقطني (ت385هـ): العلل الواردة في الأحاديث النبوية، تح: محفوظ الرحمن زين الله السلفي، دار طيبة – الرياض، ط1، 1405هـ-1985م: 4/ 294- 295.

وهو أمر لا ينتبه له إلا من له إدراك وجُهد في جمع طرق الحديث. وهذا إذا لم يكن التلميذ معروفاً بالتدليس.

وكذلك إذا كان الراوي أو التلميذ معاصراً، لكنه لم يلق الشيخ وهو في طبقة تلاميذ الشيخ فالانقطاع قد يخفى على الكثير.

وكونه منقطعاً في هذه الصورة أمر واضح، إذا ثبت لدى الناس عامة أنه لم يلقه مطلقاً أما إذا كان إمكان السماع حاصلاً ولم نتيقن بسماعه من الشيخ، فإمكان عدم السماع أيضاً حاصل.

ولذا جعل الأئمة شرط البخاري في اشتراط ثبوت اللُّقِيِّ ولو مرة شرطاًًٌ أشد وأقوى من شرط مسلم الذي اكتفى بالمعاصرة.

ويدخل في هذه الصورة ما إذا روي الحديث مرسلاً من وجه رواه الثقات الحفاظ، ويسند ويوصل من وجه آخر ظاهره الصحة، ففيه انقطاع خفي تدخل العلّة فيه، وتخفى على كثيرين، ولا تظهر هذه العلّة إلا للعالم الخبير بعد سبر الطرق المختلفة على الراوي الذي عليه مدار الرواية.

روى الذّهبي في "معجم شيوخه" من طريق الإمام أحمد قال حَدَّثنا عبد الرحمن بن مهدي عن زائدة عن منصور عن هلال بن يساف عن الربيع ابن خثيم عن عمرو بن ميمون عن عبد الرحمن بن أبي ليلى عن امرأة من الأنصار عن أبي أيوب عن النبي صلى الله عليه وسلم قال:( أيعجز أحدكم أن يقرأ ثلث القرآن في ليلة؟ فإنه من قرأ قل هو الله أحد في ليلة فقد قرأ ثلث القرآن).

ثم قال الذّهبي: "هذا حديث صالح الإسناد من الأفراد، ولا نعلم حديثاً بين أحمد بن حنبل وبين النبي صلى الله عليه وسلم فيه تسعة أنفس سواه، وهو مما اجتمع في سنده ستة من التابعين يروي بعضهم عن بعض. وهذا لا نظير له، فإن منصور بن المعتمر معدود في صغار التابعين، وقد أخرجه الترمذي، والنسائي، من طريق زائدة، وحسنه الترمذي مع أنه معلل".[1]

6- الشذوذ:

وهو يدخل في العلّة الخفية لأنه قد لا يظهر لعامة الناس إلا بعد جمع طرق الحديث والنظر في اختلاف الرواة والاختلاف عليهم من الرواة عنهم.

سئل الدارقطني عن حديث حمران عن عثمان عن النبي صلى الله عليه وسلم، قال: (من علم أن لا إله إلا الله دخل الجنة). فقال يرويه شعبة، واختلف عنه. فرواه عبد الله بن حمران، عن شعبة، عن بيان عن بشر، عن حمران عن عثمان. وخالفه غندر وعبد الصمد وغيرهما رووه عن شعبة عن خالد الحذاء عن أبي بشر (العنبري) الوليد بن مسلم عن حمران وهو الصواب.[2]

وقد أخرجه النسائي طريق عبد الله بن حمران، في عمل اليوم والليلة. وقال: حديث عبد الله بن حمران خطأ،

---

[1] شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي(ت748هـ): معجم شيوخ الذهبي، تح: محمد الحبيب الهيلة، مكتبة الصديق-الطائف، ط1، 1408-1988م: 289/2-290..

[2] انظر: العلل الواردة في الأحاديث 19/3.

والصواب طريق غندر. والطبراني في جزء من حديثه عن النسائي وقال: لم يرو هذا الحديث عن شعبة إلا عبد الله بن حمران.[1]

ويدخل في باب العلّة كل ما خالف فيه راو مقبول من هو أوثق. فتدخل الأنواع الأخرى التي ذكرت سابقاً في المخالفة المنكر كالمقلوب والمدرج، والمزيد في متصل الأسانيد والمصحّف والمحرّف.

7-اختصار الحديث أو روايته بالمعنى:

بأن يروى الحديث بالمعنى، أو يختصره فتدخل العلّة من خلال هذا التصرف. قال الترمذي: فأما من أقام الإسناد وحفظه وغيّر اللفظ فإن هذا واسع عند أهل العلم إذا لم يتغيَّر به المعنى. وقال ابن رجب في شرحه:"وإنما يجوز ذلك لمن هو عالم بلغات العرب، بصيراً بالمعاني، عالماً بما يُحيل المعنى، وما لا يحيله، نص على ذلك الشافعي".[2]

وقد روى كثير من الناس الحديث بمعنى فهموه منه فغيّروا المعنى، مثل ما اختصر بعضهم حديث عائشة في حيضها في الحج أن النبي صلى الله عليه وسلم قال لها – وكانت حائضاً -: (انقضي شعر رأسك وامتشطي)، وأدخله في أبواب غسل الحيض.[3]

وقد أنكر أحمد ذلك على من فعله، لأنه يُخل بالمعنى، فإن هذا لم تؤمر به في الغسل من الحيض عند انقطاعه بل في غسل الحائض إذا أرادت الإحرام وهي حائض.

وروى بعضهم حديث: كنا نؤديه على عهد رسول النبي صلى الله عليه وسلم – يريد زكاة الفطر – فصحّف "نؤديه"، فقال: "نورّثه"، ثم فسّره من عنده فقال: يعني: الجدّ، كل هذا تصرف سيئ لا يجوز مثله[4].

8- مخالفة الراوي مرويه:

فالأصل فيه أن العبرة بما روى لا بما رأى، لأنه قد ينسى مرويَّه فيخالفه، فيكون من باب من حدث ونسي. ولكن قد تدل القرائن فتكون مخالفته علّة في تصحيح حديثه، قال ابن رجب: في تضعيف حديث الراوي إذا روى ما يخالف رأيه، وقد ضعف الإمام أحمد وأكثر الحفاظ أحاديث كثيرة بمثل هذا، فمنها: أحاديث أبي هريرة في المسح على الخفين ضعفها أحمد ومسلم وغير واحد، وقالوا: أبو هريرة ينكر المسح على الخفين فلا يصح له فيه رواية.

ومنها أحاديث ابن عمر عن النبي صلى الله عليه وسلم في المسح على الخفين أيضاً أنكرها أحمد، وقال ابن عُمر أنكر على سعيد المسح على الخفين، فكيف يكون عنده عن النبي صلى الله عليه وسلم فيه رواية.

ومنها حديث عائشة عن النبي صلى الله عليه وسلم قال للمستحاضة: (دعي الصلاة أيام أقرائك).

قال أحمد: كل من روى هذا عن عائشة فقد أخطأ، لأن عائشة تقول: "الأقراء: الأطهار لا الحيض".

---

[1] نقلاً عن تعليق محقق علل الدار قطني 19/3.

[2] انظر: 1/145-147

[3] أخرجه البخاري في أبواب الحيض، باب امتشاط المرأة عند غسلها من المحيض، وباب نقض المرأة شعرها عند غسل الحيض.

[4] شرح علل الترمذي لابن رجب: 149/147/1.

وذكر ابن رجب أمثلة أخرى[1].

المبحث الخامس: المؤلفات في علم العلل

يمكن تقسيم الكتابات في علم العلل إلى قسمين، فمنها كتب لم تستقل بالتأليف فيه وإنما تطرقت إليه ضمن موضوعاتها، ومجالاتها المختلفة، وذلك ككتب الجرح والتعديل، وكتب التخريج، وكتب الفقه والخلاف، ومن الأمثلة على ذلك:

-من كتب التخريج: كتاب البدر المنير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير لابن الملقن، وكتاب نصب الراية في أحاديث الهواية للزيلعي، والتلخيص الحبير لابن حجر وغيرها...

-ومن كتب فقه الحديث والخلاف: التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد لابن عبد البر والمحلى لابن حزم، والمغني لابن قدامة، والتحقيق في أحاديث الخلاف لابن الجوزي، وتنقيح التحقيق لابن عبد الهادي وغيرها...

-ومن كتب الجرح والتعديل: الكامل في ضعفاء الرجال لابن عدي، وميزان الاعتدال للذهبي، وتهذيب التهذيب لابن حجر العسقلاني وغيرها...

وفي القسم الثاني مؤلفات استقلت بالتأليف في العلل وبيان أحكامها، ومن أمثلة ذلك:

-العلل: لعلي بن المديني ت234هـ.

-العلل للإمام أحمد بن حنبل ت241هـ.

-العلل لمحمد بن إسماعيل البخاري ت256هـ.

-علل حديث الزهري لمحمد بن يحي الذهلي ت259هـ.

-العلل للإمام مسلم ت261هـ.

-العلل للترمذي ت279هـ، صاحب الجامع، له العلل الصغير والكبير.

- العلل لأبي زرعة عبد الرحمن بن عمرو الضبي ت280هـ.

-العلل لإبراهيم بن أبي طالب الحافظ النيسابوري ت295هـ.

-العلل لعبد الله بن محمد بن علي البلخي ت295هـ.

-العلل للأثرم أحمد بن محمد بن هانئ أبي بكر ت261هـ.

-العلل لأبي بشر إسماعيل بن عبد الله الأصبهاني ت267هـ.

-العلل لابن أبي حاتم الرازي ت327هـ.

-العلل لأبي علي حسين بن علي النيسابوري ت349هـ.

-العلل لأبي حاتم بن حبان ت354هـ.

-العلل: للدراقطني ت385هـ.

---

[1] نفس المصدر.

-العلل لأبي عبد الله الحاكم النيسابوري ت405هـ.

-العلل المتناهية لأبي الفرج بن الجوزي ت597هـ.

الزهر المطلول في الخبر المعلول لابن حجر ت852هـ.[1]

وقد اختلفت مناهج المحدثين في التصنيف في العلل، فمنهم من قام بترتيبها عل الأبواب الفقهية حتى يسهل فيها البحث عن الحديث وما قيل في علته. ومنهم من رتبها على المسانيد، ك المسند الكبير المعل لأبي بكر البزار ت292هـ. ومنهم من رتبها على حروف المعجم للأسماء ك: الكامل في الضعفاء لابن عدي.

وفي المقابل لم يهتم البعض بتصنيف ما ألفه في العلل حسب طريقة معينة، فأوردها دون ترتيب واضح، ومنهم من رتب الكتاب في بدايته ثم أهمل الترتيب في النهاية، كما هو شأن علل الترمذي، الملحق بآخر الجامع.

**المبحث السادس: أهمية علم علل الحديث.**

يعتبر علم علل الحديث من أهم علوم الحديث ومن أكثرها نفعا وأثرا، فبواسطته يعرف كلام النبي صلى الله عليه وسلم من غيره وصحيح الحديث من ضعيفه، وصوابه من خطئه؛ قيل لعبد الله بن المبارك[2]: هذه الأحاديث الموضوعة؟ قال: ( تعيش لها الجهابذة)[3]. فهو كالميزان الذي يحفظ السنة من أن ينسب إليها ما ليس منها.

وتظهر أهمية هذا العلم من كونه علما خفيا غامضا، يعتمد على كشف العلل التي تعتبر في الأساس أسبابا خفية قادحة في صحة الحديث مع أن الظاهر سلامته منها، ولأجل ذلك كان إدراكه من أصعب الأمور، لاسيما والعلّة تكثر في أحاديث الثقات،التي تقبل عادة تحسيناً للظن بهم وبأحاديثهم، وبالتالي قد يصحح المعلول، بناء على ذلك، وهو خطورة بالغة، لأنه قد يُنسب إلى النبي صلى الله عليه وسلم ما لم يثبت عنه.

ولصعوبة علم العلل كان المشتغلون به قلة مقارنة بغيرهم، كما لم يقم بعبئه الكبير إلا جهابذة الحديث من أتاهم الله سعة في الرواية وقوة في الفهم والعلم والإدراك ودقة النظر في المرويات. قال ابن الصلاح: "اعلم أن معرفة علل الحديث من أجل علوم الحديث وأدقها وأشرفها، وإنما يضطلع بذلك أهل الحفظ والخبرة والفهم الثاقب".[4]

وقال ابن رجب:"وقد ذكرنا فيما تقدم في كتاب العلم شرف علم العلل وعزته، وأن أهله المحققين به أفراد يسيرة من بين الحفاظ وأهل الحديث[5].

وقال الحاكم: "معرفة علل الحديث، هو علم برأسه غير الصحيح والسقيم، والجرح والتعديل، وإنما يعلّل الحديث من أوجهٍ ليس للجرح فيها مدخل، فإن حديث المجروح ساقط واهٍ، وعلّة الحديث يكثر في أحاديث الثقات، أن يحدثوا

---

[1] انظر: د فاروق حمادة: المنهج الإسلامي في الجرح والتعديل، دار السلام، ط1، 2008م، ص68 وما بعدها.

[2] هو عبد الله بن المبارك المروزي ثقة فقيه عالم جواد مجاهد جمعت فيه صفات الخير. تقريب التهذيب: 445/1.

[3] أبي الفرج عبد الرحمن بن علي بن الجوزي(ت795هـ): الموضوعات، تح: عبد الرحمن محمد عثمان، الناشر محمد عبد المحسن صاحب المكتبة السلفية المدينة المنورة، ط1، 1386هـ-1966م، 46/1.

[4] مقدمة لابن الصلاح، ص90.

[5] شرح علل الترمذي: 805/2.

بحديث له علّة فيخفى عليهم علمه فيصير الحديث معلولاً".[1]

وقال الحافظ ابن حجر: "المعلّل من أغمض أنواع علوم الحديث وأدقها، ولا يقوم به إلا من رزقه الله فهما ثاقبا وحفظا واسعا ومعرفة تامة بمراتب الرواة، وملكة قوية بالأسانيد والمتون، ولهذا لم يتكلم فيه إلا القليل من أهل هذا الشأن كعلي بن المديني، وأحمد بن حنبل، والبخاري، ويعقوب بن أبي شيبة، وأبي حاتم، وأبي زرعة، والدار قطني".[2]

ومن أهمية علم العلل أنه علم انفرد به أهل الحديث الذين اختارهم الله لحفظ سنة نبيه صلى الله عليه وسلم، فلا يصحّ لمن ليس له عناية خاصة بهذا العلم أن يتكلم فيه، أو يخوض في مسائله.

قال الإمام مسلم: "واعلم رحمك الله أن صناعة الحديث ومعرفة أسبابه من الصحيح والسقيم، إنما هي لأهل الحديث خاصة؛ لأنهم الحفاظ لروايات الناس، العارفون لها دون غيرهم، إذ الأصل الذي يعتمدون لأديانهم السنن والآثار المنقولة من عصر إلى عصرٍ من لدن النبي صلى الله عليه وسلم إلى عصرنا هذا، فلا سبيل لمن نابذهم من الناس، وخالفهم في المذهب إلى معرفة الحديث، ومعرفة الرجال من علماء الأمصار فيما مضى من الأعصار من نقلة الأخبار وحُمّال الآثار، وأهل الحديث هم الذين يعرفونهم ويميّزونهم حتى ينزلوهم منازلهم في التعديل والتجريح، وإنما اقتصصنا هذا الكلام لكي نثبته لمن جهل مذهب أهل الحديث ممن يريد التعلم والتنبّه، على تثبيت الرجال وتضعيفهم فيعرف ما الشواهد عندهم والدلائل التي بها أثبتوا الناقل للخبر من نقلته، أو أسقطوا من أسقطوا منهم، والكلام في تفسير ذلك يكثر، وقد شرحناه في مواضع غير هذا وبالله التوفيق".[3]

ومن دقة هذا العلم وغموضه ودقته وصفه بعض أهل العلم بالإلهام والتخمين، كما نجد ذلك في عبارة عبد الرحمن بن مهدي: "معرفة الحديث إلهام، فلو قلت للعالم يعلّل الحديث: من أين قلت هذا؟ لم يكن له حجة".[4]

وفي ذلك قال ابن أبي حاتم:" سمعت أبي رحمه الله يقول: جاءني رجل من جِلَّة أصحاب الرأي من أهل الفهم منهم، ومعه دفتر فعَرَضَه عَليّ فقلت في بعضها: هذا حديث خطأ، قد دَخَل لصاحبه حديث في حديث، وقلت في بعضه: هذا حديثٌ باطل، وقلت في بعضه: هذا حديثٌ منكر، وقلت في بعضه: هذا حديث كذب، وسائر ذلك أحاديث صحاح، فقال لي: من أين عَلِمْت أن هذا خطأ، وأن هذا باطل، وأن هذا كذب، أخبرك راوي هذا الكتاب بأني غلطت، وأني كذبت في حديث كذا؟ فقلت: لا، ما أدري ما هذا الجزء من رواية مَن هو؟ غير أني أعلم أن هذا خطأ، وأن هذا الحديث باطل، وأن هذا الحديث كذب، فقال: تدّعي الغيب؟ قال: قلت: ما هذا ادّعاء علم الغيب. قال: فما الدليل على ما تقول؟ قلت: سَلْ عمّا قلت من يُحْسِن مثل ما أُحْسِن، فإن اتفقنا علمتَ أنّا لم نُجازِفْ، ولم نَقُلْهُ إلا بفهم. قال: من هو الذي يُحسِن مثل ما تُحْسِن؟ قلت: أبو زرعة، قال: ويقول أبو زرعة مثل ما قُلتَ؟ قُلتُ: نعم، قال: هذا عجب، فأخذ فكتب في كاغد ألفاظي في تلك الأحاديث، ثم رَجَع إليَّ وقد كتب ألفاظ ما تكلّم به أبو زرعة في تلك الأحاديث، فما قلتُ: إنه باطل. قال أبو زرعة: هو كذب. قلت: الكذب والباطل واحد، وما قلتُ: إنه منكر، قال: هو منكر كما

---

[1] معرفة علوم الحديث، ص359-360.

[2] انظر: نزهة شرح نخبة الفكر، ص44.

[3] انظر: التمييز، ص218-219.

[4] انظر: معرفة علوم الحديث للحاكم، ص360.

قلت، وما قلت: إنه صِحاحٌ، قال أبو زرعة: هو، صحاح. فقال: ما أعجب هذا، تتفقان من غير مواطأة فيما بينكما، فقلت: ذلك أنا لم نُجازفْ، وإنما قلناه بعلم ومعرفة قد أوتينا. والدليل على صحّة ما نقوله بأن ديناراً نَبَهْرجاً يحمل إلى الناقد. فيقول: هذا دينارٌ نَبَهْرج، ويقول لدينار هو جيد، فإن قيل له من أين قلت أن هذا نبهرج؟ هل كنتَ حاضراً حين بُهْرِج هذا الدينار؟ قال: لا، فإن قيل له: فأخبرك الرجل الذي بَهْرجَه: أني بهرجتُ هذا الدينار؟ قال: لا. قيل: فمِن أين قُلتَ: إن هذا نبهرج؟ قال: علماً رُزِقتُ، وكذلك نحن رزقنا معرفة ذلك، قلت له: فتحمل فص ياقوت إلى واحدٍ من البصراء من الجوهريين، فيقول: هذا زجاج، ويقول لمثله: هذا ياقوت. فإن قيل له: من أين علمتَ أن هذا زجَاج، وأن هذا ياقوت، هل حضرت الموضع الذي صُنِع فيه هذا الزجاج؟ قال: لا. قيل له: فهل أعلمك الذي صاغَه بأنه صَاغ هذا زجاجاً؟ قال: لا، قال: فمن أين علمت؟ قال: هذا علمٌ رُزِقتُ، وكذلك نحنُ رُزقنا علماً، لا يتهيّأ لنا أن نُخبرك كيف علمنا بأن هذا الحديث كذب، وهذا منكر إلا بما نعرفه".[1]

وقال ابن حجر: "وقد تقصر عبارة المعَلِّل عن إقامة الحجة على دعواه كالصيرفي في نقد الدينار والدرهم".[2]

ولا يفهم من كلام هؤلاء الأئمة أن تصرف المعلل في مجمله عار عن إقامة الحجة، وأنّ دعواه مجرد تخمين وإلهام كالصيرفي في نقد الدينار والدرهم، ولذلك ليست لهم قواعد واضحة، وأسسا سليمة لهذا الأمر العظيم الذي ينبني عليه قبول الحديث من رفضه؛ فليس مقصودهم من العبارة ذلك، لأنه لا يمكن أن نجد حديثاً معللاً إلا دونه سبب لا يظهر لعامة الناس، ولكن المعلل يختصر حكمه عليه، فيذكره دون إيضاح.

كما أنّ كتب العلل مثلما اشتملت على الإيجاز والاختصار في بعض المواضع، قد ذكرت أيضا التفصيل في مواضع أخرى، فمثل المعلل كمثل الطبيب الحاذق إذا عرض له شخص ظاهره السلامة من الأمراض، لا يظهر المرض فيه لعامة الناس، فينظر فيه أوّل نظرة، ويبدي رأيه إجمالاً: أنّ فيه مرض كذا، فإذا أجرى له الفحص والتحليل والأشعة والاختبار يظهر صدق قوله بوضوح. قال نعيم بن حماد: "قلت لابن مهدي: كيف تعرف صحيح الحديث من سقيمه؟ قال: كما يعرف الطبيب المجنون".[3]

فالأمر كما قال الحاكم: "والحجة عندنا الحفظ والفهم والمعرفة لا غير، وليس لهذا العلم عون أكثر من مذاكرة أهل الفهم والمعرفة؛ ليظهر ما يخفى من علّة الحديث".[4]

ثم إن معرفة علل الحديث من الأمور التي لا تنال إلا بممارسة كبيرة في الإعلال والتضعيف ومعرفة السند الصحيح من الضعيف، فمن أكثر الاشتغال بعلم الحديث وحفظ جملة مستكثرة من المتون حتى اختلطت بلحمه ودمه وعرف خفايا المتون والأسانيد ومشكلاتها استطاع أن يميز الحديث الصحيح من الحديث المعل، ولذا يقول الربيع بن خيثم: "إن لحديث ضوءا كضوء النهار وظلمة كظلمة الليل تنكره".[5]

---

[1] تقدمة الجرح والتعديل، ص349-351.

[2] انظر: نزهة النظر، ص44.

[3] انظر شرح علل الترمذي لابن رجب: 199/1.

[4] انظر: معرفة علوم الحديث، ص360.

[5] انظر: الموضوعات: 103/1.

ثمّ على الباحث قبل أن يحكم على حديث بعلّة أن يجمع طرق الحديث ويستقصيها من الجوامع والمسانيد والأجزاء، ويسبر أحوال الرواة فينظر في اختلافهم وفي مقدار حفظهم ومكانتهم من الضبط والإتقان، وعند ذلك وبعد النظر في القرائن يقع في نفس الباحث الناقد أن الحديث معل بإرسال في الموصول أو وصل في مرسل أو المنقطع، أو سقوط رجل بسب التدليس، أو وقف في المرفوع، أو معارضة بما هو أقوى لا تحتمل التوفيق، أو دخول حديث في حديث أو وهم أو ما أشبه ذلك من العلل القادحة، ثم يغلب على ظنه ذلك فيحكم بعدم صحة الحديث أو يتردد فيه فيتوقف عن الحكم، وقد يغلب ظن الناقد علّة في الحديث ثم تقصر عبارته عن إقامة الحجة في دعواه فيعله بغير قادح، أو يعله من غير أن يفصح عن قادح، ولكنه يحسّ في نفسه إحساسا لا دافع له بأن في هذا الحديث علّة كإحساس الجوهري الحاذق بزيف الزائف، ممّا يجعله يرى في نفسه أن ذلك كاف للإعلال بالتفرد؛ لذا قال عبد الرحمن بن المهدي: معرفة علل الحديث إلهام، فلو قلت لعالم بعلل الحديث من أين قلت هذا ؟ لم يكن له حجة.[1]

[1] انظر: معرفة علوم الحديث ص360.

# أثر إستراتيجية التناقض المعرفي على مدركات طلاب العلوم في تعلّم نماذج التصنيف الكيميائي للموادّ

**سيد علي ريان( تيس)**
**مختبر تعليمية العلوم**
**المدرسة العليا للأساتذة بالقبة –الجزائر**

تهدف الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجية التناقض المعرفي على مدركات طلاب العلوم في تعلم نماذج التصنيف الكيميائي للمواد. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (39) طالب وطالبة، أي ما نسبته 38.50٪ من أفراد مجتمع الدراسة. استخدمت الدراسة وثيقة نشاط تحوي دليل الأستاذ معد وفق إستراتيجية التناقض المعرفي، *واستبانة* للكشف عن تصورات الطلاب البديلة.

دلت النتائج الإحصائية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح إستراتيجية التناقض المعرفي بناءا على اختبار معنوية المتغير المستقلة t واختبار جودة التوفيق ($R^2$) في إحداث التغيير المفهومي لتصورات الطلاب البديلة المتعلقة بنماذج التصنيف الكيميائي للمواد.

**مقدمة**

تتمثل أهداف التربية العلمية في إكساب المتعلم المفاهيم العلمية بصورة وظيفية (الديب، 1974)، حيث يرى أعظم المهتمين بالتربية و التعليم أن احد الأهداف المهمة التي ينبغي أن تؤكد عليها المؤسسات التعليمية في تدريس مختلف العلوم، وفي مختلف المستويات المتتابعة ... التأكيد على تعلم المفاهيم، فهي العناصر المنظمة و المبادئ الموجهة لأي معرفة علمية يتم اكتسابها في الصف الدراسي أو المختبر أو أي مكان آخر (صباريني، و آخرون، 1994).

ظهر في بداية السبعينات من هذا القرن منحى البنائية في العلوم كتطبيق للنظرية البنائية في مجال تدريس العلوم (العياصرة، 1996)، تعتمد هذه النظرية على أن المعنى يبنى ذاتيا استنادا إلى الجهاز المعرفي للمتعلم ، كما يتطلب تشكل المعاني لديه جهدا عقليا مع مقاومة بنيته المعرفية للتغيير بشكل كبير.

توصل العديد من المربين في مجال التربية أن لدى الطلبة مفاهيم ونظريات علمية اكتسبوها من عدة مصادر كالتجربة الحسية، ومن اللغة غير الواضحة، ومن بعض الأشكال المرسومة في الكتب المدرسية وغيرها، تعد هذه التصورات مخالفة للمعارف العلمية الصحيحة بل إنها تعيق الطالب عن تعلم المادة العلمية السليمة (مطر، 1988)،

يصطلح على هذه المعارف والمعاني غير المتفقة مع المعاني السليمة، بمسميات عديدة من بينها:الفهم غير السليم، والفهم الخطأ، والأطر البديلة والفهم الساذج، والفهم الأولي، و يتشبث المتعلم بمثل هذه المفاهيم الخطأ بدلا من المفاهيم العلمية وذلك لأنها تعطيه تفسيرات تبدو منطقية بالنسبة له لأنها تأتي منسجمة مع تصوره المعرفي الذي تشكل له عن العالم من حوله (الخليلي،1996). نجد هذه المفاهيم في مختلف العلوم كالكيمياء والفيزياء و الأحياء وغيرها، و الكيمياء بصفة خاصة توفر نظرة جديدة للعالم، تمكن الطالب من فهم المفاهيم الكيميائية التي قد تؤدي إلى صراعات التكيف مع هذه النظرة مما يسبب فقدان الطالب الثقة في أنماط تفكيره المنطقي . يرى (Clement ,1983) أن سبب فشل التلاميذ في اكتساب الفهم السليم للمفاهيم الأساسية إلى درجة التجريد العالية لمادة الكيمياء والدقة المنطقية المطلوبة في حل المشكلات الكيميائية و المهارات الرياضية اللازمة لحل المسائل التي تتضمن المفاهيم الكيميائية.

لتجنب التلاميذ الوقوع في الأخطاء المفاهيمية ومساعدتهم على تعلم المفاهيم العلمية ينبغي على معلمي العلوم أن يتبعوا طرائق وأساليب تدريسية مختلفة (زيتون، زيتون،1992)، وأن يأخذوا المعرفة القبلية للتلاميذ في الاعتبار ،وقد جرت محاولات عديدة لبلورة استراتيجيات تنفيذية يتبعها المعلم في حجرة الدراسة، ليدرس تلاميذه وفق المرتكزات الأساسية للفلسفة البنائية، ولعل من بين الاستراتيجيات التي يمكنها أن تؤدي دورا في عملية التحصيل المفاهيمي، تلك التي تعتمد على التناقض المعرفي...الذي يمثل حالة الفرد عندما يقع تحت تأثير مواقف أو مفاهيم متعارضة مع ما يعرفه عن العالم الطبيعي الذي يعيش فيه (أبو الفتوح ،1994).

إن العلم التجريبي أو العادي ،أي المنسوب إلى عادة الأشياء، يبدأ كما هو معروف من المدركات الحسية إشارة إلى كونها مستمدة من العالم العياني أو الموضوعي أو الخارجي بواسطة الحواس، فالعالم إذ يرتقي من هذه الملاحظات التي تعتمد على الحواس أو الإدراكات الحسية إلى إنشاء تصورات مختلفة عن حقيقة الأشياء ندعوها نماذج .

تعد النماذج بأنها صفة الشيء بما قاربه أو شاكله من جهة واحدة أو جهات كثيرة لا من جميع الجهات لأنه لو ناسبه مناسبة كلية لكان إياه (طبانة،1981). والتمثيل يصور الأشياء في عبارة موجزة فنتحصل على قليل يفهم، فإدراك الشيء مجملا أسهل من إدراكه مفصلا، وكلما كان عمل الخيال أكثر كأن يكون المثال منتزعا من عدة أمور كانت صورته أعجب والنفس به اطرب (الجرجاني،1983).

يعتبر (René Thom ,1984)، ما هو أساسي في النموذج ،ليس توافقه مع التجربة ولكن بعده الوجودي المفهومي يشير هذا القول إلى العلوم التي تعتمد على التجريب و تجعله المعيار الوحيد لصحتها ، فالنموذج الذري في الكيمياء مكننا من الوصف الدقيق لمكونات المادة و التنبؤ بمداراتها لكن في المقابل ضيعنا كيف تكون هذه المدارات في الفضاء .

إن طبيعة عقولنا لا تقنع بالوصف فقط بل تدفعنا إلى البحث عن النشأة و لماذا الأشياء فهذا النموذج يتماشى مع الوصف فقط، وفي كثير من الحالات تعجز النماذج الكمية عن تفسيرها فأصبحت نصوص القوانين الكيميائية نصوصا رياضية صرفة لكن رغم قوة الرياضيات في التعبير، وما تمتاز به من بساطة و فوائد مختلفة و اتساع مجالات تطبيقاتها على جميع مظاهر الطبيعة، إلا أننا نلاحظ أن الصياغة الرياضية للقوانين الكيميائية صياغة معقدة ومجردة تتطلب قدرة فائقة في إدراك المعاني، والإدراك هو قدرة الإنسان على تنظيم الإحساسات التي تزودنا بها الحواس أو العملية التي يتم من خلالها

تنسيق عمل الحواس وجعلها ذات معنى. بناء على ذلك فإن الإحساس هو المصدر الأساسي الذي يغذي عملية الإدراك وأن وظيفة الحواس هي نقل جميع التغيرات التي تحدث في البيئة ليقوم الدماغ بتحليلها وفهمها وتخزينها ضمن خبرة الفرد أو الاستجابة لها عند الحاجة. وهذه المفاهيم تنسجم مع رأى بياجيه الذي اعتبر الإدراك وسيلة للتكيف مع البيئة ومثيراتها المختلفة. والإدراك مبني على أساس معالجة المثيرات من الأعلى إلى الأسفل وفق المعرفة والخبرات السابقة، وهذا على خلاف الانتباه الذي يبنى على أساس معالجة المثيرات من الأسفل إلى الأعلى ومن خلال التعرف على مكوناتها وخصائصها، في حين يرى (Anderson, 1995)، بأن الإدراك هو محاولة تفسير المعلومات التي تصل إلى الدماغ بينما يعتقد (Solso, 1988)، أن الإدراك هو فرع من فروع علم النفس يرتبط بفهم المثيرات الحسية والتبوء بها غير أن (Lindsy, Norman, 1977) يتوقع بأنه تعديل للانطباعات الحسية عن المثيرات الخارجية من أجل تفسيرها وفهمها. إن القوى المدركة مرتبة في سلسلة متدرجة تبدأ من ابسط القوى وأقربها إلى المادة وتنتهي إلى أرقى القوى وأبعدها عنها ثم ترتقي إلى العقل فالعقل قد تعدى كل مراتب التجريد وهو يدرك المقولات التي هي في أصلها مجردة ويجردها من كل اللواحق إن كان المدرك يحتاج إلى تجريد.

إن صعوبات تعلم الطلاب لنماذج التصنيف الكيميائي للمواد أصبح أمرا ظاهرا لكل مهتم بتعليمية الكيمياء، ومن هذا المنطلق تبرز الدعوة إلى تبني إستراتيجيات تعليم حديثة مثل إستراتيجية التناقض المعرفي التي يتم من خلالها وضع المتعلم في حالة عدم اتزان معرفي عن تصوراته حول الأنماط المختلفة للمفاهيم العلمية عامة والكيميائية بشكل خاص وصولا إلى الحد الأدنى من الفهم و المعقولية الأولية للتصورات المرتبطة بتلك المفاهيم تحقيقا لتغيير مفهومي مثمر. يؤدي استخدام إستراتيجية التناقض إلى توليد تعارض معرفي لدى المتعلم، و بالتالي يتولد ميل قوي للرغبة في المعرفة، وهذا الميل يُحدث صراعا في عقل المتعلم يكتشفه بنفسه محاولا إن يتكيف مع عالمه ليساعده على بناء نظامه المعرفي .

**مشكلة الدراسة**

يشكل المتعلم المحور الرئيس في العملية التعليمية التعلمية، ومن الضروري العناية بمدى تفاعله مع هذه العملية من خلال تدريب وتنمية مدركاته بإستراتيجية التناقض المعرفي لتحصيل مفاهيم ونماذج، تفيده في التصنيف الكيميائي للمواد مع معالجة بعض التصورات البديلة لتلك المفاهيم، ومن ثم استقصاء فعالية إستراتيجية التناقض المعرفي في تعديل تلك التصورات.

**أسئلة الدراسة**

1-ما التصورات البديلة لمفاهيم التصنيف الكيميائي للمواد الشائعة بين طلاب الكيمياء ؟

2-ما اثر إستراتيجية التناقض المعرفي مقارنة بالطريقة التقليدية المتبعة في تعديل التصورات البديلة لدى أفراد العينة التجريبية عن مفاهيم التصنيف الكيميائي للمواد؟

**أهمية الدراسة**

تتجلى أهمية الدراسة في الجوانب الآتية :

1. تتناول هذه الدراسة موضوع تعليم وتعلم مفاهيم كيميائية التي تعتبر من أهم نواتج تعلم الكيمياء ويستلزم ذلك ضرورة تعلمها واكتسابها بشكل سليم.

2. يتوقع أن تضيف الدراسة نتائج طريقة من طرائق اكتساب مفاهيم كيميائية بكيفية سليمة، وهذا ضروري لتنظيم أي فرع من فروع المعرفة العلمية في صورة ذات معنى عبر السنوات و المراحل التعليمية المتتابعة.

3. اهتمام المعلمين بالكشف على التصورات البديلة المتداولة بين الطلبة ومن ثم اختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة.

4. قلة الدراسات بالجامعات العربية في حدود علم الباحث التي تناولت التصورات البديلة في ميدان الكيمياء البنيوية بالعلاج كما اكتفت بعض هذه الدراسات بمجرد تشخيص التصورات البديلة في ميادين مختلفة دون اقتراح العلاج.

5. يلفت هذا البحث القائمين على إعداد المناهج إلى ضرورة اخذ التصورات البديلة المتداولة بين الطلاب في الاعتبار عند إعداد المنهاج والمواد التعليمية المختلفة.

6. تظهر أهمية الدراسة في العينة المستهدفة و هم طلاب سيمارسون مهنة تعليم مادتي الفيزياء والكيمياء في الأشهر القليلة القادمة بمراحل التعليم الثانوي على مستوى الوطن.

**فروض الدراسة**

1. يمتلك طلاب عينة الدراسة تصورات بديلة حول مفاهيم نماذج التصنيف الكيميائي.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح إستراتيجية التناقض المعرفي بناءا على اختبار معنوية المتغير المستقلة $t$ واختبار جودة التوفيق ($R^2$) في إحداث التغيير المفهومي للتصورات البديلة المتعلقة بالتصنيف الكيميائي للمواد .

**التعريفات الإجرائية**

**إستراتيجية** التناقض **المعرفي**: انبثقت هذه الإستراتيجية من نظرية التناقض المعرفي التي طورها (Léon Festinger) والتناقض المعرفي يعني ببساطة حالة من الضغط تحدث لدى الشخص ذي البعدين المعرفيين مثلا الاتجاه والمعتقدات يوجدان في حالة صراع (تنافر أو تناذر أو تناقض) مثلا شخص يجب أن يكون متحررا إلى أقصى الحدود لكن معتقداته غير ذلك فيعيش حالة من الصراع المعرفي (Robert,1980) . أما إجرائيا تعد إستراتيجية التناقض المعرفي بأنها مجموعة من التحركات التعليمية التي يتم من خلالها وضع الطالب في حالة عدم اتزان معرفي عن تصوراته حول الأنماط المختلفة لنماذج التصنيف الكيميائي وصولا إلى الحد الأدنى من المعقولية الأولية للتصورات العلمية المرتبطة بتلك المفاهيم تحقيقا لتغير مفهومي مثمر.

**الإدراك**: هو محاولة فهم خصائص المادة من خلال تفسير المعلومات والمفاهيم القادمة من الحواس إلى دماغ المتعلم. والفهم هنا ينطوي على التفسير والترميز والتحليل والتخزين والاستجابة الخارجية عند الحاجة.

**النموذج**: هو تشبيه أو تمثيل محسوس بمحسوس، أو محسوس بمجرد، أو مجرد بمحسوس أو مجرد بمجرد وفق درجات في عالم الحس أو عالم التجريد(حوا تيس،2001).

**الحدود الزمنية والمكانية للدراسة**

1. طبقت تجربة الدراسة بمختبر بنية الكيمياء بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة (الجزائر).

2. اقتصرت الدراسة على وحدة بنية المادة في موضوع التصنيف الكيميائي للمواد .

3. تم تدريس المجموعة التجريبية وفق دليل الأستاذ المعد بتنفيذ إستراتيجية التناقض المعرفي(أنظر الملحق).

**منهجية الدراسة وإجراءاتها**

تحدد منهج الدراسة الحالية بناء على طبيعة المشكلة المطلوب دراستها، وعليه فقد استخدم منهجان هما:

1. **المنهج الوصفي**: استخدمنا المنهج الوصفي لرصد التصورات البديلة الشائعة حول مفاهيم نماذج التصنيف الكيميائي للمواد لدى طلاب العينة الضابطة ومحاولة تعديلها عند أفراد العينة التجريبية.

2. **المنهج التجريبي**: أعتمد الباحث على التصميم التجريبي المسمى تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار قبل تنفيذ الإستراتيجية التناقض المعرفي وبعد تنفيذها، حيث تجرى الملاحظات قبل وأثناء وبعد تقديم المعالجة للمتغيرات التابعة.

**مجتمع وعينة الدراسة**

يتألف مجتمع البحث من طلبة السنة الخامسة الذي بلغ تعدادهم(101) طالب وطالبة من التعليم الجامعي بقسم الكيمياء بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة، في حين تألفت عينة الدراسة من (39) طالب وطالبة اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية المتناسبة، حيث قمنا باختيار ما نسبته 38.50٪ من أفراد مجتمع الدراسة الأصل، وللتأكد من درجة تمثيل العينة للمجتمع إحصائيا، تم استخدام اختبار (كاي تربيع) لحسن المطابقة بين النسبتين النظرية والمشاهدة، وقد كانت قيمة كاي تربيع تساوي 0.59 وهي قيمة غير دالة عند مستوى0.01 مما يدل على أن عينة الدراسة المسحوبة ممثلة لمجتمع الدراسة بدرجة مرتفعة.

**أدوات الدراسة**

1. **إعداد وثيقة نشاط تحوي دليل الأستاذ المعد وفق إستراتيجية التناقض المعرفي**: تتضمن هذه الوثيقة ما يلي:

أ-التوزيع الزمني لكل موضوع من موضوعات الوحدة مع رصد التصورات البديلة لدى عينة الدراسة التي ستتم معالجتها .

ب-تقديم الخطط التدريسية لموضوعات الوحدة وفق مرحلتين هم : الكشف عن التصور البديل وتنفيذ إستراتيجية التناقض المعرفي (أنظر الملحق) .

ج-تنفيذ مراحل التناقض العرفي بالخطوات الأربعة التالية:

1-مراحل إحداث التناقض

2-مراحل البحث عن حل التناقض

3-مرحلة التوصل إلى حل التناقض

4-مرحلة التطبيق.

2. **إعداد استبانه للكشف عن التصورات البديلة التي يمتلكها طلاب العلوم:**

يطرح في كل جزء من الاستبيان سؤال أو استفسار يقترح لها ثلاث إجابات يرمز لها بالأحرف (أ) و (ب) و(ج) يكون من بينها إجابة واحدة صحيحة ويقترح للإجابات الثلاث تبريرات يرمز لها بالأرقام (1)، (2)، (3) .

**ثبات الاستبانة وصدقها**

روعي أثناء إعداد مفردات الاستبانة أن تغطي أهم مفاهيم نماذج التصنيف الكيميائي ، كما تم عرضها في صورتها الأولية على خمس عشرة أستاذ من المحكمين المتخصصين في الكيمياء البنيوية، وعلوم التربية، وذلك لتحقيق صدق الاستبانة، ومدى سلامة المفردات، ومدى ارتباطها بموضوع الوحدة، وبالمستوى الذي وضعت لقياسه. أبدى المحكمون مجموعة من التوجيهات التي أخذ بها الباحث لأهميتها، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية، على درجة مقبولة من الصدق، وقابلا للتطبيق أنظر الملحق.

أظهرت نتائج تطبيق معادلة "الفا كرونباخ" أن ثبات الاستبانة هو (0.87)، وهذه الدرجة تجعل الباحث يطمئن إلى استخدام هذا الاستبانة كأداة للقياس في هذه الدراسة، كما تم تقدير معامل الصدق الذاتي وهو الجذر التربيعي لثبات الاستبانة، والمساوي (0.93)، وهي درجة مقبولة.

**زمن الاستبانة:**

لتحديد الزمن اللازم لتطبيق الاستبانة تم استخدام المعادلة الآتية: (السيد، 1987).

$$\text{متوسط زمن الاستبانة (م)} = \frac{\text{(زمن إجابة الطالب الأول+زمن إجابة الطالب الأخير)}}{2}$$

رصد الباحث أقل زمن إجابة استغرقته الطالبة الأولى فكان 40 دقيقة ، الطالب الأخير فكان 50 دقيقة، وعليه قدر متوسط زمن الاختبار فكان:

$$\text{متوسط زمن الاختبار(م)} = \frac{(50+40)}{2} = \textbf{45 دقيقة}$$

**عرض نتائج الدراسة**

قام الباحث بإجراء الاختبار القبلي والبعدي لرصد التصورات البديلة حول مفاهيم موضوع الدراسة و لمعرفة قوة تأثير الإستراتيجية المطبقة في تعديل تلك التصورات.يبين الجدول رقم(1) النتائج التي تم التوصل إليها.

**الجدول رقم(1)**

**النسب المئوية للتصورات البديلة عن الأسئلة للعينة الضابطة و التجريبية.**

| رقم السؤال | النسب المئوية للتصورات البديلة | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | أ | | ب | | ج | | الامتناع | |
| | **قبلي** | **بعدي** | **قبلي** | **بعدي** | **قبلي** | **بعدي** | **قبلي** | **بعدي** |
| 1 | 0% | 0% | 0% | 0% | 100% | 100% | 0% | 0% |
| 2 | 62% | 41% | 21% | 33% | 15% | 13% | 3% | 13% |
| 3 | 21% | 15% | 33% | 51% | 38% | 28% | 8% | 5% |
| 4 | 33% | 62% | 13% | 10% | 38% | 26% | 10% | 3% |
| 5 | 97% | 74% | 0% | 5% | 3% | 0% | 0% | 21% |
| 6 | 28% | 18% | 31% | 0% | 36% | 77% | 5% | 5% |
| 7 | 0% | 5% | 56% | 72% | 23% | 18% | 21% | 5% |
| 8 | 41% | 51% | 21% | 18% | 31% | 21% | 8% | 10% |
| 9 | 77% | 87% | 8% | 5% | 0% | 0% | 15% | 8% |
| 10 | 0% | 0% | 92% | 100% | 0% | 0% | 8% | 0% |
| 11 | 77% | 82% | 5% | 0% | 3% | 3% | 13% | 15% |
| 12 | 33% | 33% | 23% | 26% | 41% | 38% | 3% | 3% |
| 13 | 23% | 23% | 18% | 10% | 41% | 49% | 18% | 18% |
| 14 | 15% | 26% | 38% | 18% | 46% | 54% | 3% | 3% |
| 15 | 13% | 23% | 74% | 59% | 8% | 5% | 5% | 13% |
| 16 | 3% | 5% | 44% | 38% | 44% | 46% | 10% | 10% |
| 17 | 49% | 51% | 5% | 3% | 36% | 28% | 10% | 18% |
| 18 | 49% | 44% | 8% | 18% | 13% | 23% | 31% | 15% |
| 19 | 10% | 33% | 21% | 15% | 46% | 31% | 23% | 21% |
| 20 | 18% | 15% | 38% | 26% | 28% | 36% | 15% | 23% |

يلاحظ من النتائج المبينة في الجدول رقم(1) امتلاك طلاب العينة الضابطة لتصورات بديلة من خلال إجاباتهم المختلفة على البدائل حول كل مفهوم من مفاهيم موضوع الدراسة وهذا ما يؤكد صحة فرضية الدراسة التي نصت على امتلاك طلاب عينة الدراسة لتصورات بديلة حول مفاهيم التصنيف الكيميائي. تُظهر نتائج الجدول رقم(1) فروق ظاهرية بين النسب المئوية لعينة الدراسة على التطبيقين قبل تنفيذ إستراتيجية التناقض المعرفي و التطبيق البعدي.

**الجدول رقم (2)**

**يمثل المعالجات الإحصائية لدرجات أفراد العينة الضابطة و التجريبية.**

| الانحراف المعياري | المتوسط /40 | نوع التطبيق |
|---|---|---|
| 5.77 | 19.43 | قبلي |
| 5.49 | 22.15 | بعدي |

يتبين من نتائج الجدول رقم(2) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة قبليا وبعديا، حيث يلاحظ تحسن في المتوسط لدى العينة التجريبية بانحراف معياري لمتوسط الدرجات أكثر تمركز حول متوسطها.

قمنا بدراسة قياسية بهدف تحديد درجة تأثير لاختبار الأول(التطبيق القبلي ; TEST1) على الثاني(التطبيق البعدي ; TEST2) كما هو موضح في الشكل رقم (1) التالي:




نقوم فيما يلي بنمذجة العلاقة صغرى العادية وفقا لنموذج الانحدار التالي:

$$Test2 = \alpha * Test2 + \varepsilon_i \qquad \cdots\cdots\cdots\cdots(^*)$$

حيث:

$\varepsilon_i$ مقدار الخطأ.

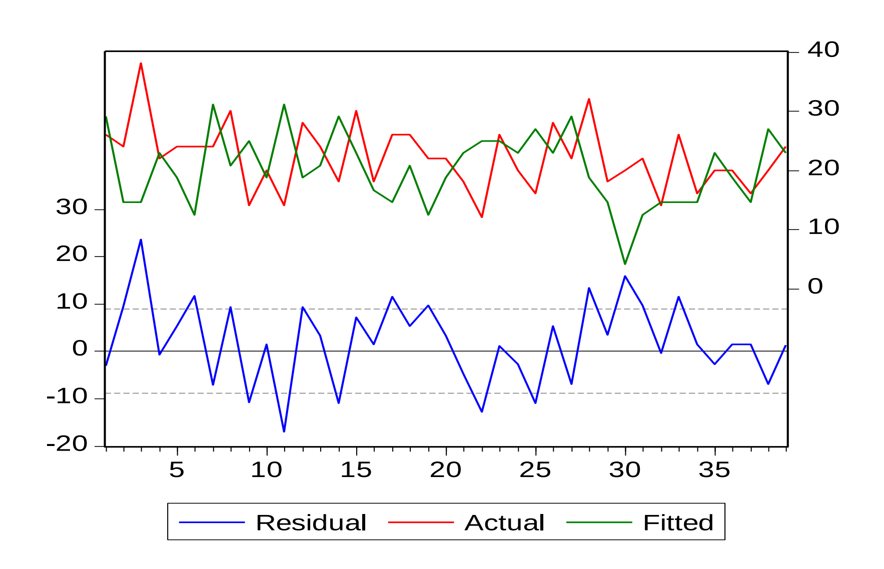
Test1:تطبيق الإستبانة قبل تنفيذ الإستراتيجية.

Test2 : تطبيق الإستبانة بعد تنفيذ الإستراتيجية.

وباستعمال برنامج Eviews للإحصاء تحصلنا على النتائج التالية:

$$\hat{Test2} = 1{,}03 * \hat{Test1} \qquad \dots\dots\dots\dots\dots\dots(^{**})$$
$$(0{,}07)$$

حيث أن القيمة التي هي بين قوسين تمثل الانحراف المعياري للمتغيرة Test1 وفيما يلي ندرج الشكل البياني الممثل للمعادلة $(^{**})$ :




**البيان رقم(2): يوضح بواقي الانحدار(المنحنى الظاهر باللون الأزرق)، والقيم الحقيقية لـTest2(المنحنى الظاهر باللون الأحمر)، و قيم المقدرة لـTest2 (المنحنى الظاهر باللون الأخضر).**

عند كتابة النموذج في الحالة العامة كما في المعادلة $(^{*})$ لا يحق لنا أن نربط العلاقة بين المتغيرتين Test1 و Test2 بمعزل عن العوامل الأخرى التي من شأنها أن تؤثر على مستوى الطلبة، وبالتالي وجب إدخال $\varepsilon i$ للتعبير عن باقي العوامل التي لم نتمكن من أخذها بعين الاعتبار في الدراسة . وبما أننا نهدف إلى قياس فعالية الإستراتيجية المقترحة وجب علينا ربط العلاقة بين Test1 و Test2 فقط بمعزل عن باقي العوامل ومنه تصبح الكتابة الموافقة لذلك كما سبق ذكره في المعادلة $(^{**})$

حيث:1.03 هي القيمة المقدرة لـ $\alpha$ (معامل الانحدار البسيط أو ميل مستقيم معادلة الانحدار).

**تحليل النتائج:**

للإجابة عن فرضية الدراسة الثانية والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح إستراتيجية التناقض المعرفي بناءا على اختبار معنوية المتغيرة المستقلة (t) و اختبار جودة التوفيق $(R^2)$ في إحداث التغيير المفهومي للتصورات البديلة المتعلقة بالتصنيف الكيميائي للمواد أجرينا الاختبارين الإحصائيين التاليين:

➢ **اختبار جودة التوفيق $(R^2)$**: بما أن النموذج المقدر لا يحتوي على ثابت فان $(R^2)$ لا تفسر العلاقة بين المتغيرين تحت شروط الانحدار البسيط، وعليه فإننا نستبدل $(R^2)$ بـ$(R^2_0)$ والتي تعطى بالعلاقة التالية:

$$R_0^2 = 1 - \frac{\sum_{i=1}^{n} e_{ei}^2}{\sum_{i=1}^{n} Test2_i^2}$$

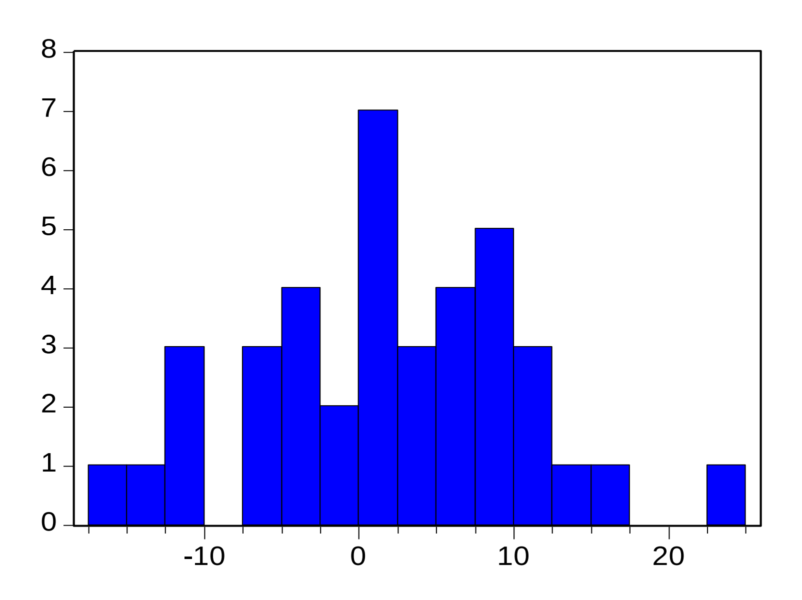
حيث $e_i$ تمثل بواقي انحدار Test2 على Test1.

من خلال قيمة$(R^2_0)$ يتبين لنا أن Test1 تفسر Test2 بنسبة( 88٪ ) إذ تعتبر هذه القيمة جيدة أي تتميز الإستراتيجية بفعالية عالية بنسبة 88٪ .

**اختبار معنوية المتغيرة المستقلة(t)**: لمعرفة معنوية المتغير Test1 في النموذج المقدر نستعمل الاختبار ($t_\alpha$)، والتي تقدر بالعلاقة:

$$t_{\hat{\alpha}} = \hat{\alpha} / s_{\hat{\alpha}} = 1{,}03 / 0{,}07 = 14{,}73$$

يتضح أن القيمة المحصل عليها $t_\alpha$=14.73 أكبر من القيمة المجدولة لتوزيع الاحتمالي عند مستوى دلالة 0.01 والتي تساوي :2, 71=t(tab) حيث $t_\alpha$>t(tab) أما فيما يتعلق ببواقي الانحدار فهي تحقق فرضيات طريقة المربعات الصغرى العادية (فرضية التوزيع الطبيعي لبواقي الانحدار) ودعما لهذا القول نقدم التمثيل البياني لبواقي الانحدار التالي:




| Series: Residuals | |
|---|---|
| Sample 1 39 | |
| Observations 39 | |
| Mean | 1.985891 |
| Median | 1.472686 |
| Maximum | 23.47269 |
| Minimum | -17.12996 |
| Std. Dev. | 8.686716 |
| Skewness | -0.033089 |
| Kurtosis | 2.841603 |
| Jarque-Bera | 0.047888 |
| Probability | 0.976341 |

تبرز النتائج الإحصائية أن النموذج المقدر مقبول إحصائيا بناءا على اختبار معنوية المتغيرة المستقلة $t_\alpha$ و اختبار جودة التوفيق $(R^2)$، حيث يمكن الاعتماد عليهما للتأكد من صحة ومدى فعالية إستراتيجية التناقض المعرفي، وكذلك انطلاقا من قيمة معامل معادلة الانحدار البسيط (1.03) الموجبة يتضح بشكل مؤكد فعالية إستراتيجية التناقض المعرفي في تدريب مدركات طلاب العلوم قصد تحصيل مفاهيم نماذج التصنيف الكيميائي.

ما يمكن استنتاجه كذلك من قيمة معامل معادلة الانحدار البسيط 1,03 هو أن كل طالب بعد أن يجري الاختبار الثاني يحصل على درجة أعلى من درجة الاختبار الأول على الأقل بعلامة واحدة، وهذه النتيجة تؤكد النتائج المحصل عليها بالمعالجات الإحصائية السابقة.

**الاستنتاجات**

على ضوء النتائج المستخلصة بعد تنفيذ إستراتيجية التناقض المعرفي على عينة من طلاب التخرج قوامها تسعة وثلاثين طالب وطالبة في موضوع يعد من أهم مواضيع الكيمياء البنوية، والذي يتعلق بنماذج التصنيف الكيميائي للمواد بينت لنا مجموعة من المؤشرات والنتائج يمكن ذكرها كما يلي:

1. يمكن الاستنتاج في ضوء الكيفية التي تفاعل بها الطلاب عينة الدراسة مع التناقضات المقدمة لهم، وذلك باعتبار أن المواقف التعليمية التي استخدمت في المعالجة التجريبية يمكن أن تكون سبب في مساعدة الطلاب على التفاعل بحماس مع التناقضات المقدمة لهم، وحثهم على عدم تجاهلها أو تجنبها مما يساعد على إحداث التغيير المفهومي وتعديل التصورات البديلة.
2. إن إستراتيجية التناقض المعرفي ساعدت على عرض المحتوى التعليمي لموضوع التصنيف الكيميائي للمواد بشكل مفصل و مختلف عن أسلوب عرضه بالطريقة التقليدية، حيث تم عرضه بتطبيقات مختلفة وملموسة أتاحت الفرصة لطلاب عينة الدراسة لممارسة عمليات وأنشطة مختلفة أثناء التعلم، إضافة إلى وجود المناقشة والحوار والتفاوض الجماعي، وتبادل الأفكار فيما بينهم مما ساعد على إيضاح الخطأ في التصورات القبلية المكتسبة حول مفاهيم موضوع الدراسة واستبدالها بتصورات علمية سليمة أخرى في مرحلة البحث عن حل التناقض.
3. إن المعالجة التجريبية وما تحويه من مواقف تعليمية تساعد على التصنيف العلمي السليم للمواد، وعدم اكتفاء الطالب على مدركاته من خارج وتوفير فرصة أمام الطلاب لتطبيق ما يتعلمونه في مواقف جديدة، ومساعدتهم على الربط بين المعارف القبلية الموجودة في البنية المعرفية لديهم و المعرفة الجديدة المتعلمة ربطا منطقيا، كل ذلك من شانه ساعد الطلاب على تعديل التصورات البديلة المرتبطة بهذا الموضوع.
4. ساعد التناقض المعرفي في إثارة دافعية الطلاب للتعلم وفي تعويدهم على الأسلوب العلمي في البحث.
5. إن المواقف التعليمية التي تنطوي عليها المعالجة التجريبية وتنوعها من أمثلة و تجارب وتشبيهات يمكن اعتبارها مفيدة و مناسبة لتعديل التصورات البديلة.
6. يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظرية البنائية باعتبار طلاب عينة البحث كانوا ايجابيين حيث أتيحت لهم فرصة الحوار و المناقشة و التفاوض فيما بينهم، كما كانوا ناشطين في السعي لبناء المعرفة بأنفسهم.
7. إن اهتمام المعلم بالتعرف على التصورات البديلة لدى الطلاب حول نماذج التصنيف الكيميائي للمواد قبل البدء في التدريس ووضعها في الاعتبار أثناء التدريس، ساعد على تعديل هذه التصورات إلى تصورات علمية سليمة.

8. إن المعالجة التجريبية ساعدت على عرض مواقف تتناقض نتائجها مع النتائج التي يتوقعها الطلاب الذي يؤدي إلى عدم الاتزان المعرفي، والتي يمكن أن تكون سببا في حفز الطلاب على التعلم وإعادة تنظيم معارفهم بشكل جديد، واكتساب التصورات العلمية المرغوبة.

من خلال النتائج التي توصلنا إليها في هذه الدراسة تبين لنا أن إستراتيجية التناقض المعرفي تعد من طرائق تدريس العلوم الفعالة لتحقيق التغيير المفهومي وتعديل التصورات البديلة إلى تصورات علمية سليمة، ويمكن استخدامها في موضوعات العلوم الطبيعية التي تشيع فيها التصورات البديلة.

**المقترحات:**

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يمكن أن نقترح ما يلي:

- ضرورة مثابرة مصممي المناهج على تبني أساليب تدريسية جديدة مثل إستراتيجية التناقض المعرفي و التي تنطلق من معارف الطلاب السابقة.
- توسيع استخدام إستراتيجية التناقض المعرفي في تدريس موضوعات العلوم الطبيعية(كيمياء وفيزياء وعلم أحياء...).
- استفادة أساتذة الكيمياء من اختبار التصورات البديلة الذي قدم في هذه الدراسة لقياس تصورات الطلاب البديلة حول مواضيع الكيمياء المختلفة بطريقة الأسئلة من متعدد.
- تنظيم محاضرات و دورات تدريبية لمصممي المناهج المتخصصين في ميدان العلوم الطبيعية لتوعيتهم بالتصورات البديلة وتدريبهم على كيفية الكشف عنها ومعالجتها بإستراتيجيات تعليم وتعلم ناجعة.

**-المراجع**


**أبو الفتوح،عبد الحميد**.( 1994). تصورات الأطفال عن الظواهر ذات الصلة بالعلوم " واقعها واستراتيجيات تغييرها". دار الوفاء المنصورة ، القاهرة، مصر.

**بدري ،طبانة**.(1981). علم البيان ،دار الثقافة، بيروت، لبنان.

**الجرجاني**.(1983).كتاب أسرار البلاغة، دار المسيرة، بيروت.

**حواتيس، جمال** .(2001). النماذج الفيزيائية دراسة علمياتية و تعليمياتية، رسالة ماجستير غير منشورة. المدرسة العليا للأساتذة، القبة، الجزائر.

**الخليلي، خليل يوسف**. (1996). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام. دار القلم، الإمارات العربية.

**الديب، فتحي**. (1974). الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم، دار القلم، الكويت.

**زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحميد**. (1992). البنائية، منظور ابستمولوجي وتربوي، منشاة المعارف، الإسكندرية مصر.

**العياصرة، احمد حسن** .(1996). اثر استخدام استراتيجيات التغيير المفاهيمي في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي العلمي الفهم السليم لمفهوم القوى ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة اليرموك .

**صباريني، محمد سعيد، الخطيب، قاسم محمد** .(1994). اثر استراتيجيات التغيير المفهومي الصفية لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى الطلاب في صف الأولى الثانوي العلمي، رسالة الخليج العربي،العدد 49 ، (14)،100-105.

**مطر،فاطمة خليفة**.(1988). بعض المفاهيم الفيزيائية المغلوطة لدى الطلاب وسبل تصحيحها،ورقة عمل مقدمة لندوة تدريس الرياضيات والفيزياء في التعليم العام في دول الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

**السيد، فؤاد البهي**.(1987). علم النفس الإحصائي، وقياس العقل البشري، **القاهرة، دار الفكر العربي**.

**Anderson ,J**(1995),cognitive psychology and its Implications
4th Edition,W.H.Freeman and Company, New York.

**Clement J** ,(1993).using bridging analogies and anchoring intuitions to deal with students preconception in physics ,Journal of Research science Teaching .

**Lindsy**,**A**.**and Norman**.(1977).Human Information Processing. Academic Press, New York

**René Thom** ,(1984).La science malgré tous, Encyclopedia universalis annexe l1.

**Solso**,**R**.(1988).Cognitive Psychology.2nd Edition. Allyn And Bacon ,Boston.

Stermberg ,R.(2003).Cognitive psychology.3rdEdition.Thomson,Wadsworth, Australia .

# أبو حامد الغزالي وتأسيس فلسفة الأخلاق

**د. حميدات ميلود**
**جامعة الأغواط**

لا شكّ أنّ أبا حامد الغزالي (450، 505هـ/ 1058، 1111م) هو مؤسّس فلسفة الأخلاق في الإسلام دون منازع، وذلك لسببين على الأقلّ في اعتقادنا:

أوّلهما: نظري ويتمثل في دقته وفهمه لموضوع الأخلاق، وتحديده لهدفه الواضح في ما ألفه، وهو تهذيب الأخلاق وتأديب الناس، واعتبار ذلك أساس السعادة، وغاية الدين.

ثانيهما: عملي ويتمثل في تأثير ما تركه الغزالي من مؤلفات في مجال الأخلاق، وخاصة أنه قدّم ذلك كممارسة سلوكية عاشها وخبرها بنفسه، وأثبت إمكانية تطبيق ما يدعو إليه من خلال التصوف، وهو ما يعطي دون شك تميزا وقيمة لأخلاق الغزالي باعتبارها واقعا عمليا يمكن تحقيقه، وليس تفكيرا مثاليا متعاليا، كما كان الحال دائما في الأخلاق كما قدمها فلاسفة اليونان. وبتحليلنا للأخلاق عند الغزالي سيبرز لنا أكثر هذا التميّز.

**ماهية الأخلاق عند الغزالي:**

يميز الغزالي بين الخُلق والخَلق إذ هما "عبارتان مستعملتان معا يقال فلان حسن الخُلق والخَلق، أي حسن الباطن والظاهر، فيراد بالخَلق الصورة الظاهرة، وبالخُلق الصورة الباطنة، وذلك لأن الإنسان مركب من جسد مدرك بالبصر، ومن روح ونفس مدرك بالبصيرة، ولكل واحد منهما هيئة وصورة إمّا قبيحة وإمّا جميلة، فالنفس المدركة بالبصيرة أعظم قدرا من الجسد المدرك بالبصر"[1].

فالغزالي يجعل من النفس أساس الأخلاق باعتبارها المسيرة للجسد، وباحتوائها العقل والوجدان، ويؤكد على ذلك حين يعرف الأخلاق، ويربطها كما ذكرنا بالنفس، "فالخُلُق عبارة عن هيئة في النفس راسخة، عنها تصدر الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر وروية، فإن كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة المحمودة عقلا وشرعا سميت تلك الهيئة خلقا حسنا، وإن كان الصادر عنها الأفعال القبيحة سميت الهيئة التي هي المصدر خلقا سيئا"[2].

نستنتج من هذا أن الأخلاق عند الغزالي هي القدرة الداخلية على فعل الخير أو فعل الشر، من غير أي إرغام أو تكلّف، بل يكون الفعل صادرا عن إرادة وتصميم واختيار، ويوضح الغزالي ذلك بأمثلة حيث يوضح أن من ينفق المال، أو يمسك غضبه لسبب من الأسباب، وبتكلف وجهد كبيرين، لا تسمى أفعاله، سخاء وحِلما، لأنها غير صادرة من

---

[1] أبو حامد الغزالي: **إحياء علوم الدين**، ج3، عالم الكتب، دمشق، ب ت، ص46.

[2] المصدر والموضع نفسه.

أعماقه وطبيعته، لأن شرط الأخلاق أن تصدر بسهولة عن النفس ودون تكلف، لأنها تعبر عن إرادة طبيعية في النفس نحو فعل دون آخر، وعليه يحدد الغزالي أربعة شروط للفعل الأخلاقي وهي:

. إمكانية فعل النقيضين (الجميل والقبيح) الخير والشر، أي توفر الفعلين معا، الحسن والسيئ.

. الاستطاعة والقدرة على الفعل. توفر الحرية والإرادة إلى الفعل.

. الإدراك والمعرفة للفعل الصادر عن النفس، توفر العقل والتمييز بين الأفعال.

. تهيّؤ النفس، وميلها إلى أحد الفعلين الحسن أو السيئ، أو توفر الضمير الأخلاقي.[1]

**مصدر الأفعال الحسنة:**

يرجع الغزالي الأخلاق الحسنة إلى النفس، من خلال اعتدالها، وتوازن وظائفها وصفائها، ويحدّد أربعة أركان، وهي قوى النفس لتتحقق الفضائل، بشرط تناسب واعتدال واستواء تلك الأركان وهي:

. قوة العلم، . قوة الغضب، . قوة الشهوة، . قوة العدل.

ويربط بين هذه القوى أو الأركان كما سماها، وبين أصول الفضائل وهي:

. الحكمة، . الشجاعة، . العفة، . العدل.[2]

ويجعل الغزالي الفضيلة كوسط بين طرفين، ويستمد ذلك من مصدرين كما هو واضح: إذ لا إفراط ولا تفريط حسب وسطية الإسلام، وخير الأمور أوسطها حسب فلاسفة اليونان وخاصة أرسطو (384، 322ق.م)، ومن تبعهم من فلاسفة الإسلام كابن مسكوية (320، 421هـ)، والفارابي (257، 339هـ)، وابن سينا (370، 428هـ).

**الأخلاق بين الفطرة والاكتساب:**

يقف الغزالي موقفا وسطا، إذ رغم أنه يؤمن بأن الأخلاق الحسنة فطرية، لأنها تعبر عن طبع الإنسان، وطبيعته الخيرة السليمة حيث أن " كل مولود يولد معتدلا صحيح الفطرة، وإنما أبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه، أي بالاعتياد والتعليم تكتسب الرذائل."[3] إلا أن هذه الفطرة خالية من أي رسوم، بل تعبّر فقط على صفاء الطبع والفطرة الإنسانية السليمة، ووجود الاستعداد لاكتساب الأخلاق، فالنفس تشبه الجسد، إذ "كما أن البدن في الابتداء لا يخلق كاملا، وإنّما يكمل ويقوى بالنشوء والتربية بالغذاء، فكذلك النفس تخلق ناقصة قابلة للكمال، وإنما تكمل بالتربية وتهذيب الأخلاق، والتغذية بالعلم."[4]

[1] راجع الغزالي: إحياء علوم الدين، ج3، مرجع سابق، ص46.

[2] راجع المصدر نفسه، ص47.

[3] المصدر نفسه، ص52.

[4] المصدر نفسه، ص52، 53.

وبالتالي فالإنسان بحاجة إلى تغذية مادية وروحية، لتحقيق تكامل نموه الجسدي والأخلاقي، فالغزالي يؤمن أيضا بإمكانية اكتساب الأخلاق والمداومة عليها حتى تصير طبعا للإنسان، حيث يقول: "إن هذه الأخلاق الجميلة يمكن اكتسابها بالرياضة، وهي تكلف الأفعال الصادرة عنها ابتداءا لتصير طبعا انتهاء"[1]

كما يؤمن بالطبيعة الخيرة للإنسان، وهي الفطرة السليمة التي يولد عليها، ثم يأتي الدور الكبير للرياضة والممارسة والعادة في اكتساب الأخلاق والتطبع عليها، وهو يدرك جيدا أن الأمور الوراثية لا يمكن إزالتها، إلا أنه يمكن التحكم فيها، وتكييفها وتوجيهها نحو الخير، وهو موقف صحيح بالمقاييس النفسية الحديثة.

**الأخلاق قابلة للتغيير:**

يرد الغزالي على الذين لا يؤمنون بتغيير الأخلاق مستعرضا حججهم المتمثلة في:"أن الطباع لا تتغير...(لسببين): أحدهما أن الخِلق هو صورة الظاهر فالخِلقة الظاهرة لا يقدر على تغييرها فالقصير لا يقدر أن يجعل نفسه طويلا...ولا القبيح يقدر على تحسين صورته فكذلك القبح الباطن يجري هذا المجرى.

والثاني أنهم قالوا حسن الخُلق بقمع الشهوة والغضب وقد جربنا ذلك بطول المجاهدة وعرفنا أن ذلك من مقتضى المزاج والطبع، فإنه قط لا ينقطع عن الآدمي فاشتغاله به تضييع زمان بغير فائدة...إذ أن الآدمي مادام حيا فلا ينقطع عنه الشهوة، والغضب وحب الدنيا، وسائر الأخلاق."[2]

ثم يفنّد تلك الحجج مشككا في من يقول بعدم تغيير الأخلاق، بأن يكون عاجزا في ذاته عن تغيير أخلاقه، فيعمم حكمه الذاتي على الآخرين، إذ "إن بعض من غلبت البطالة عليه استثقل المجاهدة والرياضة، والاشتغال بتزكية النفس وتهذيب الأخلاق، فلم تسمح له نفسه بأن يكون ذلك، لقصوره ونقصه، وخبث دخلته، فزعم أن الأخلاق لا يتصور تغييرها"[3]

أما الحجج الموضوعية على إمكانية تغيير الأخلاق، وتهذيب السلوك، وتكييف الطباع فهي:

. "لو كانت الأخلاق لا تقبل التغيير لبطلت الوصايا والمواعظ والتأديبات ولما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (حسنوا أخلاقكم.)[4]

.كيف ينكر هذا في حق الآدمي وتغيير خلق البهيمة ممكن إذ ينقل البازي من الاستيحاش إلى الأنس، والكلب من شره الأكل إلى التأدب والإمساك...والفرس من الجماح إلى السلاسة والانقياد، وكل ذلك تغيير للأخلاق"[5]

. "ظنوا أن المقصود من المجاهدة قمع هذه الصفات بالكلية ومحوها وهيهات! فإن الشهوة خلقت لفائدة وهي ضرورية...فلو انقطعت شهوة الطعام لهلك الإنسان، ولو انقطعت شهوة الوقاع لأنقطع النسل..."[6]

---

[1] المصدر نفسه، ص51.

[2] المصدر نفسه، ص48، 49.

[3] المصدر نفسه، ص48.

[4] جاء في صحيح البخاري، باب حسن الخلق ، عن عبد الله بن عمرو: (إن خياركم أحاسنكم أخلاقا.

[5] المصدر نفسه، ص 48.

[6] المصدر نفسه، ص 49.

والنتيجة التي يصل إليها الغزالي قياسا على ما سبق، أن الأخلاق قابلة للتغيير في حدود الفطرة، أي نتحكم في الغرائز والانفعالات، والطباع الفطرية ونوجّهها دون أن نزيلها نهائيا، وهو ما يتناسب مع الطبيعة البشرية، والإنسان مكلّف بذلك دينيا، إذن فهو يستطيع. فمثلا: " الغضب والشهوة لو أردنا قمعهما وقهرهما بالكلية، حتى لا يبقى لهما أثر، لم نقدر عليه أصلا، ولو أردنا سلاستهما وقودهما بالرياضة والمجاهدة قدرنا عليه، وقد أمرنا بذلك وصار ذلك سبب نجاتنا."[1]

**الأخلاق والوسطية:**

أدرك الغزالي أهمية احترام الطبيعة الإنسانية والتحرك في إطارها، دون تجاوز فطرة الإنسان في تحقيق حاجات الإنسان. وبالتالي دعا إلى الوسطية والاعتدال، وتجنب المبالغة والتشدد من جهة، أو الإفراط والتسيّب من جهة أخرى، ووضع كل مطالب الجسد والنفس تحت إمرة العقل ليحسن توجيهها نحو خير الإنسان وسعادته الدينية والدنيوية. "وليس المطلوب إماطة ذلك بالكلية بل المطلوب ردّها إلى الاعتدال الذي هو وسط بين الإفراط والتفريط..بل يكون العقل هو الضابط...وهو المراد بتغيير الخُلق"[2] . كما يبرهن الغزالي على صحة ما يذهب إليه من التجربة والواقع المشاهد في إمكانية التحكم في الأخلاق، والاعتدال في الرغبات والغرائز، من خلال الرياضة والممارسة. وقدرة الناس على التخلق بالأخلاق الحسنة والعمل بها أمر مشاهد لا شك فيه.[3]

ثم يقدم أمثلة واقعية ليدلل على وسطية الأخلاق، فالذي "يدل على أن المطلوب هو الوسط في الأخلاق، دون الطرفين، أنّ السخاء خلق محمود شرعا، وهو وسط بين طرفي التبذير والتقتير، وكذلك سائر الأخلاق فكلا طرفي الأمور ذميم، هذا هو المطلوب وهو ممكن"[4]

وعليه فإن الوسط والاعتدال الذي يدعو إليه الغزالي ليس وسطا حسابيا. وإنما طبيعة النفس هي الاعتدال كما يؤكد على ذلك، "إن الاعتدال في الأخلاق هو صحة النفس والميل عن الاعتدال سقم ومرض"[5]، ويصبح التحلي بالأخلاق الفاضلة تمام النفس وكمالها، " وعلاجها بمحو الرذائل والأخلاق الرديئة عنها، وجلب الفضائل والأخلاق الجميلة إليها."[6]
إليها."[6]

ويُشبه (الغزالي) النفس في تشبيه بليغ بالجسد، إذ يتطلب كسب الصحة وجلبها علاج الأمراض، معتبرا أن الأصل هو الاعتدال في المزاج، وإنما الاعتلال عارض ناتج عن تغير متطلبات الجسد من غذاء وهواء وأحوال.

---

[1] المصدر نفسه، ص48، 49.

[2] المصدر نفسه، ص49.

[3] راجع المصدر والموضع نفسه.

[4] المصدرنفسه، ص 49،50.

[5] المصدر نفسه، ص52.

[6] المصدر والموضع نفسه.

والقاعدة أنه كما نسعى لحفظ الجسد بالغذاء والدواء، فلنسعى أيضا لحفظ النفس بالتحلي بالفضائل وتجنب الرذائل، فتتحقق سعادة الإنسان. [1]

**اكتساب الأخلاق (الأخلاق والعادة):**

توصلنا مع الغزالي إلى أن الاعتدال هو الأصل في الأخلاق. وبالتالي فالأخلاق الحسنة مناسبة لطبيعة النفس. لكن كيف نفسّر سيطرة الأخلاق السيئة على البعض؟ وكيف يمكن اكتساب الفضائل، وتجنب الرذائل؟

يتنبه الغزالي لهذه الأسئلة التي طرحناها، حيث يدرك من الأول مسألة الفروق الفردية في الطبع والاستعدادات بين الناس، ويترتب على ذلك صعوبة أو سهولة اكتساب الفضائل وتجنب الرذائل، فيجيبنا "نعم الجبلات مختلفة بعضها سريعة القبول وبعضها بطيئة القبول. "[2] ويُرجع اختلاف الطباع إلى سببين:

أحدهما: قوة الغريزة في حد ذاتها، كما تتفاوت هذه الغريزة في القوة؛ فأقواها غريزة الشهوة (طلب اللذة)، ثم غريزة الغضب(الانفعال)، ثم التكبر (العاطفة)، ويرجع ذلك إلى أقدمية الأولى إذ تنشأ منذ الولادة، ثم تنشأ الغرائز الأخرى تباعا.

أمّا السبب الثاني: فيرجعه إلى العادة والاستخدام، إذ يصبح الفعل بكثرة الممارسة عصيا على التغيير، مع زيادة اعتقاد فاعله أنه فعل حسن صحيح.[3]

انطلاقا مما سبق يمكن تفسير كيف يتم اكتساب الفضائل عند الغزالي، وخاصة بعد توضيح دور الفطرة والاكتساب في ذلك. وبالتالي يصبح التفاوت في الاستعداد الفطري عاملا مهما في اكتساب الفضائل وتجنب الرذائل. إذ يرى(الغزالي) أن هناك من يولد لديه استعداد بالفطرة على حسن الخُلق وبالتالي لا يحتاج إلى معلم في ذلك.[4]

أما الوجه الثاني فهو العمل على اكتساب الأخلاق الحسنة. ولا يكون ذلك إلا بالمجاهدة والرياضة، أي التعوّد والتدرب والعمل بتلك الأخلاق الحسنة، حتى تصبح عادة تجري مجرى الطبيعة. وذلك « بحمل النفس على الأعمال التي يقتضيها الخلق المطلوب. فمن أراد مثلا أن يحصل لنفسه خُلق الجود؛ فطريقه أن يتكلّف تعاطي فعل الجواد، وهو بذل المال، فلا يزال يطالب نفسه، ويواظب عليه تكلّفا، مجاهدا نفسه فيه، حتى يصير ذلك طبعا له، ويتيسّر عليه فيصير به جوادا.» [5]

**طبيعة العادة:**

إذن يبرهن (الغزالي) على أن وسيلتنا إلى اكتساب الأفعال الحسنة هي العادة، والمواظبة على الممارسة والتدرب على الأفعال المرغوبة بصعوبة وتكلف في البداية، إلى أن تصير ميسورة سلسة في النهاية. مؤكدا ما يذهب إليه من خلال الملاحظة والتجربة التي تبيّن كيف تستحكم العادات السيئة في الإنسان فيصير عبدا لها. يمارس تلك الأفعال فرحا سعيدا

---

[1] راجع المصدر والموضع نفسه.

[2] المصدر نفسه، ص49.

[3] راجع المصدر والموضع نفسه.

[4] راجع المصدر نفسه، ص50.

[5] المصدر والموضع نفسه.

كأنها من طبيعته، رغم المضار التي تلحقها تلك الأفعال به، وليس ذلك إلا نتيجة مداومة الشخص لها والعمل بها، ولذلك فهو يدعو إلى مداومة الأفعال الحسنة، وتجنب الأفعال السيئة، حتى لا تسيطر على النفس الرذائل.

وهو كلام يثبته الواقع والدراسات النفسية الحديثة في تشكّل العادات ورسوخها، كالتدخين، والإدمان، والقِمار، وقد تنبّه الغزالي إلى تلك الآثار التي تسببها العادة حيث يقول: "فإن العادة تقتضي في النفس عجائب أغرب من ذلك، فإنّا قد نرى الملوك والمنعمين في أحزان دائمة، ونرى المقامر المفلس قد يغلب عليه من الفرح واللّذة بقماره...مع أن القِمار ربّما سلبه ماله، وخرب بيته وتركه مفلسا، ومع ذلك فهو يحبّه ويلتذ به، وذلك لطول ألفه، وصرف نفسه إليه مدة"[1] وهي إشارة دقيقة واضحة إلى الانحرافات النفسية التي تنشأ من الإدمان على شيء ما، أو تعود النفس على ممارسة فعل ما، أو ما يطلق عليه تحكم الأهواء في النفس، أي ميل النفس الشديد إلى فعل أو سلوك؛ والمداومة عليه بحيث يصعب تغييره.

وكما يكون الحال في الأفعال السيئة، يكون الأمر في تعوّد الأفعال الحسنة، أو ما يمكن أن نطلق عليه الأهواء العالية كإدمان البحث والمطالعة، وحب الله والخير، ومساعدة الناس والصدق، وغيرها من الفضائل التي تزكي النفس؛ وتزيدها قوة واعتدالا.

وانطلاقا مما سبق ذكره يبيّن الغزالي أن التدرب على الأفعال يجعل العادة تتحكم في الإنسان، فإذا كان هذا في الأخلاق السيئة، فمن الأفضل أن يعوّد الإنسان نفسه على الفضائل لتصير له طبعا، لأن الأصل في الإنسان الخيرية والطيبة والاعتدال. أما الرذائل فمخالفة لطبيعة الإنسان، "فإذا كانت النفس بالعادة تستلذ الباطل وتميل إليه، وإلى المقابح، فكيف لا تستلذّ الحق لو ردّت إليه مدّة، والتزمت المواظبة عليه، بل ميل النفس إلى هذه الأمور الشنيعة خارج عن الطبع"[2]

يرى (الغزالي) أن طبيعة النفس حب الخير لأنها جُبلت على ذلك، وميلها إلى المفاسد ليس من طبيعتها وإنما بحكم العادة، وهو خروج عن الفطرة، بل إن ميلها إلى الحق متأصل، وما عليها إلى أن ترجع إليه، فإن لم يكن فذاك دليل على أن النفس يعتريها المرض. والعلاج يكون بتنقية النفس من الأخلاق السيئة لتعود إلى حقيقتها وطبيعتها متحلية بالفضائل.

ويشبّه (الغزالي) ميل الإنسان إلى الخير في تشبيه بليغ إذ يقول: "فأما ميله إلى الحكمة وحب الله تعالى ومعرفته وعبادته فهو كالميل إلى الطعام والشراب، فإنه مقتضى طبع القلب فإنه أمر رباني، وميله إلى مقتضيات الشهوة غريب من ذاته، وعارض على طبعه، وإنّما غذاء القلب الحكمة والمعرفة وحب الله عزّ وجلّ، ولكن انصرف عن مقتضى طبعه لمرض قد حلّ به، كما قد يحل المرض بالمعدة فلا تشتهي الطعام والشراب، وهما سببان لحياتها"[3]

**العلاقة بين الجسد والنفس:**

---

[1] المصدر نفسه، ص51.

[2] المصدر والموضع نفسه.

[3] المصدر والموضع نفسه.

يحدد (الغزالي) العلاقة بين الجسد والنفس في اكتساب العادات بطريق صحيحة إلى حد كبير، فهو يبيّن تأثير العوامل النفسية على العوامل العضوية، والعكس صحيح أي انتقال الأثر من الممارسة العضوية إلى النفس أو القلب أو العقل وهي أسماء لشيء واحد عند الغزالي، وبالتالي تتكامل الوظائف العضوية والنفسية في نشأة العادات.

إذ يقول في ذلك: "من عجيب العلاقة بين القلب والجوارح أعني النفس والبدن فإن كل صفة تظهر في القلب يفيض أثرها على الجوارح، حتى لا تتحرك إلا على وفقها لا محالة، وكل فعل يجري على الجوارح فإنه قد يرتفع منه أثرٌ إلى القلب"[1]

وينطبق هذا على اكتساب العادات على اختلافها، إذ تكون في البداية الممارسة العضوية، بتكرار الحركات والأفعال إلا أن ترسخ بالتدريب، وتصير صورتها في الذهن، لتصبح عادة كاملة، ويحدث هذا في تعلم مثلا السباحة أو القراءة، أو الكتابة وحسن الخط وهو المثال الذي يقدّمه لنا الغزالي لإثبات ما سبق ذكره "من أراد أن يصير الحذق في الكتابة له صفة نفسية حتى يصير كاتبا بالطبع، فلا طريق له إلا أن يتعاطى بجارحة اليد ما يتعاطاه الكاتب الحاذق، ويواظب عليه مدة طويلة..فيتشبّه بالكاتب تكلفا، ثم لا يزال يواظب عليه حتى يصير صفة راسخة في نفسه، فيصدر منه في الآخر الخط الحسن طبعا..(بعد) أن ارتفع منه أثر إلى القلب ثم انخفض من القلب إلى الجارحة فصار يكتب الخط الحسن بالطبع"[2]

ومنه نستنتج أنواع العادات المختلفة التي يشير إليها (الغزالي)، وهي العادات الجسدية والنفسية والاجتماعية، كما أن الغزالي يربطها ببعضها من خلال ترابط وتكامل الجسد والنفس، وأن العادات في صورتها المادية لها أيضا صورة في النفس. وهو تفسير ليس بعيدا عن ما ذهبت إليه المدارس النفسية الحديثة، خاصة المدرسة النفسية الفرنسية (لهنري برغسون Henri Bergson)(1899، 1966م)[3]

وعليه فاكتساب الأخلاق الفاضلة والعادات الحسنة حسب الغزالي يكون وفق ثلاثة وجوه: " تارة تكون بالطبع والفطرة، وتارة تكون باعتياد الأفعال الجميلة، وتارة بمشاهدة أرباب الفعال الجميلة، وهم قرناء الخير وإخوان الصلاح، إذ الطبع يسرق من الطبع الشر والخير جميعا"[4]

وهي دلالة واضحة على أهمية التعلم والتعليم في اكتساب العادات والأخلاق الحسنة. فالاستعدادات الفطرية مهمة في نجاح الفرد في سلوكه، فهي تسهل الاكتساب والتعلم، والعكس صحيح، فما يُصعّب الأمر، هو وجود الاستعداد السيئ، والوسط الفاسد الذي يعلم الرذائل، كما يتفاوت الناس في ذلك، نظرا إلى الفروق الفردية بينهم، حيث أن من "تظاهرت في حقه الجهات الثلاث حتى صار ذا فضيلة، طبعا واعتيادا وتعلما، فهو في غاية الفضيلة، ومن كان رذلا بالطبع، واتفق

---

[1] المصدر نفسه، ص 51.

[2] المصدر نفسه، ص51، 52.

[3] راجع فاخر عاقل:

[4] المصدر نفسه، ص52.

له قرناء السوء فتعلم منهم، وتيسرت له أسباب الشر حتى اعتادها فهو في غاية البعد من الله ..ولكل درجة في القرب والبعد بحسب ما تقتضيه صفته وحالته"[1]

**تأسيس التربية على الأخلاق:**

ليس (الغزالي) هو الوحيد الذي يذهب هذا المذهب، وإنما نستطيع أن نؤكد أن ربط الأخلاق بالتربية أمر درجت عليه كل الفلسفات تقريبا، فالفلسفة اليونانية بشقيها المثالي (أفلاطون Platon)(427، 347ق.م)، والواقعي (أرسطو Aristote)(384، 322ق.م) ركّزت على الأخلاق واعتبرت الفضيلة أساس السعادة، وبالتالي منبع أي تربية.

كما يجمع أغلب علماء التربية في الإسلام، على ربط العملية التربوية بالأخلاق، بل شاع في الأدبيات العربية أنه لا علم بدون أخلاق، أما مصطلح تربية فحتى في الاستعمال الدارج يعني أخلاق، ومتربي يعني متخلق، كما أن التربية عملية تواكب الإنسان من ميلاده إلى وفاته.

ولهذا لم يشذ الغزالي عن هذه القاعدة التي بنا عليها فلسفته في التربية، ألا وهي أن الأخلاق أساس التربية، وأن تكوين المسلم الصالح، النافع لنفسه، ولمجتمعه، يكون بغرس الفضائل، وتجنب الرذائل في إطار من الوسطية والاعتدال.

هذا الموقف الأخلاقي الذي سار عليه التربويون المسلمون مستمد دون شك من الإسلام، الذي يجعل من الأفعال الأخلاقية أساس العبادات والأعمال، بل يجعل من المعاملة أساس الدين في حد ذاته، وليس مقصودا من المعاملة أكثر من الأخلاق، والفضيلة التي يجب على المسلم أن يعامل بها غيره من الموجودات، بشرا كانوا، أو حيوانات أو طبيعة.

إنها أخلاق سامية جعل الدين منها أساس الثواب، وشدّد على ذلك فجعل العبادات بين العبد وخالقه، وهو يكافئ عليها، أما المعاملات فهي بين العباد، بعضهم البعض، وبينهم وبين كل ما يحيط بهم، ويقتص من العبد إن أخذ حق غيره، ما لم يسامح صاحب الحق، بل حتى حقوق الكائنات الأخرى، فقد نهي عن تعذيب أو قتل الحيوان، أو قطع نبات دون وجه حق، وهي نظرة سامية هادفة إلى مجتمع فاضل، عادل تحترم فيه حقوق الجميع، ضعيفا كان أو قويا.

بل لقد لخّصت النبوة هدفها في تربية وتهذيب أخلاق البشر، في قول الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم: ( إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق. )[2]

وهو الأمر الذي يؤكده الغزالي باستمرار، كما يجعل من التربية والتعليم أسمى الأعمال وأقدسها، بل يجعلها الأشرف على الإطلاق، فهي مباشرة بعد النبوة، بل النبي نفسه كان معلما ومربيا ومرشدا، ومنه تصبح مهنة التربية والتعليم لها قداستها ومكانتها في الإسلام عموما، وعند الغزالي على الخصوص "فأشرف هذه الصناعات الأربع بعد النبوة إفادة العلم، وتهذيب نفوس الناس عن الأخلاق المذمومة المهلكة، وإرشادهم إلى الأخلاق المحمودة المسعدة، وهو المراد بالتعليم"[3]

---

[1] المصدر والموضع نفسه.

[2] حديث رواه أحمد والبيهقي والحاكم.

[3] أبو حامد الغزالي: إحياء علوم الدين، ج1، عالم الكتب، دمشق، ب ت، ص12.

وقد طورت الفلسفة الإسلامية ذلك فأصبحت الأخلاق مدعومة بالبعد الروحي الديني الذي يؤكد عليها. ولم تعد قضية تحقيق السعادة الدنيوية وحدها، وإنما أضيف إليها بُعد لا يقل أهمية وهو نيل الثواب الإلهي، والسعادة الأخروية الدائمة كما ذهب الغزالي وغيره من مفكري الإسلام.

وحديثا لم تنفصل التربية عن الأخلاق حتى عند الفلسفات التي أبعدت الدين عن الأخلاق، بل أكّد المثاليون والماديون على أهمية التربية الأخلاقية، . مهما كان مصدرها، سواء استمدّت من العقل أو من المجتمع أو من الدين . في تنشئة الأبناء على القيم الصحيحة.

ولعلّ تركيز علماء التربية اليوم على الأخلاق يؤكد ذلك، إذ يقول(جون ديوي Jhon Dewy)(1859، 1951م): « أن النمو الأخلاقي هو الغاية القصوى من العمل المدرسي.» [1]

كما يقول أيضا: "إن عملية التربية والعملية الأخلاقية شيء واحد، ما دامت الثانية لا تخرج عن أنها انتقال الخبرة باستمرار من أمر سيء إلى أحسن منه وأفضل"[2]

**والنتيجة:**

أنّ تأسيس فلسفة الأخلاق عند الغزالي، هو تأسيس للمجتمع الفاضل بكل أبعاده، وبالتالي بناء للدولة القوية ماديا ومعنويا، بناءا واقعيا قابلا للتحقيق، وليس تصورا مثاليا غير ممكن التحقق.

وما ربط الأخلاق بالتربية إلا دليلا على أن الأخلاق مادة التربية، وأساس قيامها، وعليه يصبح الغزالي في اعتقادنا مؤسسا أيضا لفلسفة التربية، التي تعتمد الأخلاق أساسا لها، وهي فلسفة تتميز بالأصالة لأنها مستمدة من تعاليم الإسلام، كما تتميز بالواقعية والمرونة، كما أنها شاملة لكل أفراد المجتمع دون تمييز، كل حسب طاقته وقدرته، على عكس الأخلاق عند اليونان الموغلة في المثالية، والموجهة إلى فئة قليلة من المجتمع.

**مصادر ومراجع البحث:**


1. أبو حامد الغزالي: ***إحياء علوم الدين***، (4 أجزاء)، عالم الكتب، بطلب من مكتبة عبد الوكيل الدروبي، دمشق، د ت.
2. ...............: ***رسالة أيها الولد***، المكتبة العصرية صيدا-بيروت، ط1، بيروت، 2003.
3. ...............: ***الأدب في الدين***، المكتبة العصرية صيدا-بيروت، ط1، بيروت، 2003.
4. دي بور.ج: ***تاريخ الفلسفة في الإسلام***، ترجمة: محمد عبد الهادي أبو ريدة، دار النهضة العربية، ط5، بيروت، 1981.


[1] جون ديوي: المبادئ الأخلاقية في التربية، ترجمة عبد الفتاح جلال، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، 1966، ص54.

[2] جون ديوي: تجديد في الفلسفة، ترجمة مرسي قنديل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ب ت، ص299.

5. ديوي جون: ***المبادئ الأخلاقية في التربية***، ترجمة عبد الفتاح جلال، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، 1966.

6. ............: ***تجديد في الفلسفة***، ترجمة مرسي قنديل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، دت.

7. عبد الحليم محمود: ***التفكير الفلسفي في الإسلام***، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1982.

8. محمد شحاتة ربيع: ***التراث النفسي عند العلماء المسلمين***، دار غريب، ط4، القاهرة، 2004.

# طرق تزكية النفس عند الإمام أبي حامد الغزالي

**د. قويدري الأخضر**
**كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية**
**جامعة الأغواط**

إنّ التجربة الروحية التي عاشها الإمام الغزالي في البحث عن الحقيقة، كانت إحدى أهم الخصائص التي ميّزته عن غيره من شيوخ التربية الصوفية. فلقد أدرك من خلال تلك التجربة أن إحياء معاني الدين في القلوب، لا يكون إلا بثورة روحية تغيّر معالم الشخصية الإسلامية، و تعيدها إلى اعتدالها بعد أن أصابها السقم والاعوجاج. فكان خطابه التربوي روحيا في جوهره، مُوَجّها إلى كل مسلم يتشوف إلى تحقيق ما بلغه العارفون من ارتقاء في مراتب العرفان.

ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة لتتناول بالبحث والتحليل قواعد تزكية النفس الذي دعا إليها رحمه الله .

- **دور الشيخ المربي في عملية التزكية :**

**تتمثل عملية التزكية عند الصوفية في مجاهدة** النفس وتربية الروح ،وأصل المجاهدة "مضادة الشهوات ومخالفة الهوى في كل صفة غالبة على نفس المريد"[1]. وفراسة الشيخ المربي وخبرته في التربية الروحية تمكّناه من اكتشاف الأمراض الروحية الواجب علاجها لدى المريد **مراعيا في ذلك الفروق الفردية الموجودة بين المريدين** فلا يهجم عليهم بالرياضة والتكاليف في فن مخصوص، وفي طريق مخصوص ما لم يعرف أخلاقهم وأمراضهم.

وكما أن الطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم، فكذلك الشيخ لو أشار على المريدين بنمط واحد من الرياضة أهلكهم، و أمات قلوبهم. فينبغي إذن أن " ينظر في مرض كل واحد منهم، وفي حاله وسنّه ومزاجه وما تحتمله بنيته من المجاهدات،ثم يبني على ذلك رياضته"[2].ولذا تختلف طرق التزكية باختلاف مستويات المريدين ،العلمية، و تفاوت أخلاقهم وطباعهم وقدراتهم واستعداداتهم.

فإن كان المريد مبتدئا جاهلا بحدود الشريعة علّمه الشيخ الطهارة والصلاة وظاهر العبادات[3]،لأن التصوف تحقيق لمقام الإحسان ولا يُبنى ذلك المقام الرفيع إلا على أسس الشريعة. وإن كان المريد مشغولا بمال حرام أو مقارفا لمعصية، أمره الشيخ بتركها والتوبة منها[4].

---

[1] الغزالي أبو حامد، **إحياء علوم الدين**، ج3 ص75
[2] المرجع نفسه، ص ص61، 62.
[3] المرجع نفسه.
[4] المرجع نفسه .

تلك هي بدايات التطهير والتزكية التي لا يصحّ سلوك المريد إلا إذا أحكمها. ومثال ذلك أن العاقل لا يضع اللبن، إلا بعد تطهير الإناء من الأوساخ. فكذلك أسرار الدين لا تعطى إلا لمن طهّر قلبه من الأدران.

فإذا تزيّن المريد بالعبادات، وطهّر جوارحه عن المعاصي الظاهرة، نظر الشيخ، بقرائن الأحوال، إلى باطنه فيصلح أخلاقه، ويعالج أمراض قلبه[1]. ومن هنا تبدأ تربيته الروحية، والتغيير الجذري لشخصيته، بحسب ما تقتضيه أحواله. فإن رأى الشيخ معه مالا زائدا عن ضرورته أخذه منه، وصرفه إلى الخيرات، وفرغ قلبه منه حتى لا يلتفت إليه.[2]وإن رأى الرعونة والكبْر وعزّة النفس غالبة عليه أمره بأعمال مباحة تذهب تلك الأمراض من قلبه، كأن يأمره "بالخروج إلى الأسواق للكُدية، والسؤال، فيكلّفه المواظبة على ذلك مدة، حتى ينكسر كبره وعزة نفسه. فإن عزة النفس والرياسة لا تنكسر إلا بالذلّ"[3].

وقد يبدو هذا الأسلوب مستشنعا في نظر بعض الدارسين للتصوف، غير أن الغزالي كمربّ قد وجد فيه علاجا سلوكيا فعالا لعلة خطيرة لا تزيلها المواعظ والدروس، وإنما تزيلها الأعمال التي تستثقلها النفس المتكبّرة. ثم إن ذلك المريد الذي قدم على التسوّل بأمر من شيخه، هو شخص مريض يبحث عن علاج لدائه والمريض لا يشترط على الطبيب الخبير، نوعية الدواء، ولا أسلوب العلاج.

والحقيقة أن هذه الطريقة ليست هي الوحيدة في علاج مرض الكبر، فالطرق لذلك كثيرة ومتعددة، وكل ذلك يتوقف على ما يراه الشيخ مفيدا.

ولقد اقترح الغزالي أساليب أخرى لعلاج هذا المرض منها:

. أن يوطن لمريد المصاب بذلك الداء . نفسه على الرضوخ للحق متى ما ناظره أحد في مسألة من المسائل، بل ويزيد على ذلك، فيتوجه إليه بالثناء والشكر.

. ومنها أن يتكلف تقديم أقرانه في المحافل، على نفسه، و يمشي خلفهم، ولا يتصدر المجالس.

. ومنها إجابة دعوة الفقير إذا دعاه.

. ومنها أن يكلّف نفسه حمل حاجة نفسه، وحاجة أهله، ورفقائه، من السوق إلى البيت حتى تنكسر نفسه، ويزول عنها الصلف والتعالي[4].

هكذا يتبين لنا أن التصوف لا يصلح .كما قال الشيخ **أبو سليمان الداراني** (ت 215هـ) " إلا لقوام كنست بأرواحهم المزابل"[5]. ومعنى ذلك أن النفوس المدنّسة بالأمراض كالكبر والعجب والحسد وغيرها، لا يمكنها إطلاقا أن تذوق معرفة الله إلا إذا شُفيت من تلك الأمراض وصارت أرواحا نورانية .

---

[1] المرجع نفسه.

[2] المرجع نفسه ، ص 61.

[3] المرجع نفسه.

[4] المرجع نفسه ، ص ص367، 368.

[5] الشعراني عبد الوهاب، **الأنوار القدسية في معرفة قواعد الصوفية**، ج2، ص 160.

إن كثيرا من الدارسين للتصوف ينحنون بإعجاب وتقدير حينما يذكرون أحوال الصوفية وسلوكاتهم الراقية. ولكنهم ربما يغفلون عن حقيقة أساسية وهي أن أولئك الرجال ما وصلوا إلى ما وصلوا إليه من أخلاق سَنيّة إلا عندما ألغوا شخصياتهم المريضة واستبدلوها بشخصيات سليمة، ولا يكون ذلك الإلغاء إلا بتجرع مرارة التواضع والانكسار.

ومن الأمراض النفسية التي حذر منها الغزالي أيضا، **اشتغال المريد بعبادة نفسه من خلال الإفراط في النظافة والتزيّن**. ولا شك أن حالة مثل هذه تعتبر عائقا كبيرا في طريق السلوك، فهي بحسب لغة علم النفس الحديث، **نرجسية**[1] لا بد أن يتحرر الإنسان منها.

ومن الطرق التي اقترحها الغزالي في علاج هذا المرض، أن يقوم الشيخ باستخدام ذلك المريد المريض "في تعهد بيت الخلاء، وتنظيفه، وكنس المواضع القذرة، وملازمة المطبخ، ومواضع الدخان، حتى تتشوش عليه رعونته في النظافة"[2].

وقد ينكر من لا خبرة له بإصلاح النفوس هذا الأسلوب التربوي، لكن يجب أن نعرف أن الشيخ لا يفعل ذلك جهلا منه بالدين، ولا استخفافا منه بقيمة النظافة، ولكن يفعله كعلاج سلوكي عملي، لا يقوم على مجرد النصح الكلامي، ولكنه يتأسس على الممارسة التطبيقية لأفعال تنفر منها النفس المريضة التي ألفت التعالي **والتمركز حول الذات**، على أن هذا العلاج مرتبط ببقاء تلك **النرجسية**، فإذا شُفي المريد منها أرجعه الشيخ إلى الحالة الطبيعية وأمره بوجوب النظافة.

ومن الأمراض الخطيرة، **مرض الشراهة في الأكل**. وقد قدّم الغزالي أسلوبا يمكن للشيخ أن يعتمده في علاجه مريده منه، وهو أن يأمره بتقليل الطعام أو الصوم " ثم يكلفه أن يهيئ الأطعمة اللذيذة، ويقدّمها إلى غيره، وهو لا يأكل منها، حتى يقويّ بذلك نفسه، فيتعود الصبر وينكسر شرهه"[3].

و يمكن أن تستنتج مما سبق أن الأساليب المذكورة تعكس عمق النظرية الصوفية في العلاج النفسي، وهي نظرية .كما هو واضح . تقوم على اعتماد المسلك المضاد لكل ما تهواه النفس المريضة، وذلك ما أشارت إليه الآية الكريمة:﴿**وأما من خاف مقام ربه ونهى النفس عن الهوى فإن الجنة هي المأوى**﴾ [ النازعات:41] فنهيُ النفس عن الهوى، هو علاجها بما يخالف شهواتها.

هذا وقد تكلم الغزالي عن جملة من اللطائف في علاج ما استعصى من الأمراض النفسية، من بينها أن الشيخ إذا وجد عسرا في اقتلاع خلُق مذموم لدى أحد المريدين، استعمل حيَلا نفسية في ذلك بحيث "**ينقله من الخلُق المذموم إلى خلُق أخفّ منه**"[4] ومثال ذلك أن "من لم تسمح نفسه بترك الجاه دفعة واحدة فليُنقل إلى جاه أخف منه"[5] وهكذا تتم عملية التدرج في اقتلاع ذلك الخلق المذموم حتى يغيب كلية.

---

[1] **النرجسية**: هي الحب الموجه إلى صورة الذات، ينظر: لا بلانش جان، و بونتاليس ج، ب، معجم مصطلحات التحليل النفسي ترجمة مصطفى حجازي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1985، ص512.

[2] الغزالي، إحياء علوم الدين، ج3، ص 61.

[3] الغزالي أبو حامد، إحياء علوم الدين، ج3 ص62.

[4] المرجع نفسه.

[5] المرجع نفسه.

ومن لطائف الرياضة الروحية أيضا، أن **يُعالج مرض بمرض آخر أخفّ منه**. ومثال ذلك ما اقترحه الغزالي كوسيلة لعلاج مرض البخل، حيث يؤمر المصاب بذلك الداء " أن يتكلّف البذل...وأن يخدع نفسه بحسن الاسم والاشتهار بالسخاء، فيبذل على قصد الرياء، حتى تسمح نفسه بالبذل طمعا في حشمة الجود فيكون قد أزال عن نفسه خبث البخل، واكتسب خبث الرياء. ولكن ينعطف على الرياء، ويزيله بعلاجه. ويكون طلب الاسم كالتسلية للنفس عند فطامها عن المال كما يُسلَى الصبيّ عن الفطام عن الثدي باللعب بالعصافير وغيرها، لا ليخلى واللعب ولكن لينفك عن الثدي إليه، ثم ينقل عنه إلى غيره"[1].

لكن هذا الأسلوب لا يفيد إلاّ "في حقّ من كان البخل أغلب عليه من حب الجاه والرياء، فيبذل الأقوى بالأضعف، فإن كان الجاه محبوبا عنده كالمال، فلا فائدة فيه فإنه يقلع من علة ويزيد في أخرى مثلها"[2].

لكن كيف يستطيع المريد التمييز بين تلك الأمراض الروحية المتشابكة ومعرفة أشدها أو أضعفها تمكنا في قلبه ؟ وحتى لو أدرك ذلك فهل بإمكانه أن يعالج نفسه بنفسه؟

والجواب . حسب ما اتفق عليه كل الصوفية . أن المريد أو أي إنسان آخر عاجز عن اكتشاف خفايا نفسه بنفسه، كما أنه عاجز عن علاج ما بطن فيها من العيوب بمفرده، ولذا كانت **صحبة الشيخ المربي** ضرورة لا مفر منها.وفي ذلك يقول أحد العارفين المعاصرين وهو **الشيخ محمد بن الحبيب**[3] (مخلع البسيط) :

**"فخالف النفس في هـواها　　　وصاحبنْ عارفا ربـــاني**
**يريك من عيبها الخــفي　　　يعالجن بالدوا الروحـــاني**
**يفنيك بالذكر في الحقيـقة　　　يذكّر القلب بالقـــرآن**
**يسلك بالرفق في المسيــر　　　يرحم أهل البلا،والجانـــي**
**يروّح الروح بالإشـاره　　　فتنجلي عندها المــعاني"**[4]

**- أسس التزكية النفسية :**

لا بد أن نشير إلى أن الغزالي **في الربع الثالث من كتاب إحياء علوم الدين** قد أفاض في علاج الأمراض القلبية، وقدّم لكل مرض **علاجا معرفيا علميا** وآخر **عمليا سلوكيا**.

**. فالعلاج المعرفي العلمي**: يقوم على المعرفة بخطورة المرض من خلال النصوص الدينية ومن خلال كلام العلماء.

---

[1] المرجع نفسه.

[2] المرجع نفسه.

[3] ولد في فاس سنة 1871م، وترقى في الدرجات العلمية، حتى أصبح من كبار العلماء في المغرب. درس طويلا بجامع القرويين بالإضافة إلى تأسيسه لطريقة صوفية سميت باسمه،والتي تعتبر فرعا من الطريقة الشاذلية الكبرى. توفي بمدينة البليدة سنة 1972م ثم نقلت رفاته إلى مدينة مكناس. خلف عدة زوايا بالقطر الجزائري. واستطاع تلاميذه الأوروبيون أن يفتحوا عدة زاويا، في المكسيك واسبانيا وانجلترا، وجنوب إفريقيا.

[4] ابن الحبيب محمد، بغية المريدين السائرين وتحفة السالكين العارفين، ص ص 52 ، 53.

**ـ** أما **العلاج العملي السلوكي**: فيتمثل في الإقدام على بعض الأعمال التي تجتث المرض من أصله. لأن المعرفة . وإن كانت أصلا ضروريا في العلاج الروحي . لا تؤتي ثمارها ما لم تقترن بالجانب العملي. ومثال ذلك أن المرء قد يحفظ كتبا عديدة حول خطورة مرض كالكبر أو الحسد أو الأنانية أو غيرها، وربما جلس أمام الناس داعيا و مرشدا، و لكنه مع ذلك، يحمل في قلبه رجس المرض الذي يحذّر الناس منه. والسبب في ذلك أنه اكتسب العلم والمقال، لكن فاته **الذوق والحال** وهما مطلبان جليلان لا يتحققان ما لم يُسلم هذا الإنسان نفسه المريضة لطبيب خبير بعلاج مثل هذه الأمراض، فيوجهه إلى طرق المجاهدات والمكابدات ويرشده إلى ما يُعينه على اقتلاع اقتلاعها من جذوره.

ومما يجب ذكره أن الغزالي ركّز كثيرا على ضرورة **معرفة الشيخ بالمزاج النفسي للمريد ومعرفة سنّه ومستواه العلمي وحالته الصحية، وأمراضه القلبية** مؤكدا أن تلك المطالب ضرورية قبل الشروع في الرياضة الروحية. مما يثبت أن التربية الروحية علم حسّاس ودقيق لا يفقه طرائقه إلا المتخصصون في ذلك، وهم **كُمّل مشايخ التربية الروحية**.

ومن المهمّ أن نذكر أن الغزالي يدعو إلى أربع **رياضات عملية** متّفق على أهميتها لدى كل الصوفية وهي : **الجوع، والسهر، والصمت، والخلوة** [1]. وفي ذلك قال الإمام **سهل بن عبد الله التستري**(ت273 أو283هـ) "جماع الخير كله في هذه الخصال الأربعة، و بها صارت الأبدال[2] أبدالا، إخماص البطون، والصمت، والاعتزال عن الخلق، وسهر الليل"[3]

ولهذه السلوكات فوائد جمة نذكرها كالآتي :

**أ ـ فوائد الجوع**[4]: فالأكل يُقسّي القلب وفي قسوته حجابه، بينما الجوع يساعد على إنقاص دم الفؤاد وتذويب شحمه، وفي ذوبانه رقته، ورقته مفتاح المكاشفة[5]. وقد وصف الغزالي طريقة تسهّل على المريد التعوّد على الجوع نلمسها من نصيحته لمريده: "وليكن زادك وزنا تنقص كل يوم منه لقمة...فقلّل ولا تتعلل، وخفّف وطفّف في مأكلك تلتحق بعالم الملائكة".[6]

**ب ـ فوائد السهر**:

[1] الغزالي، إحياء علوم الدين، ج3 ، ص ص76 ،77.

[2] البدلاء أو الأبدال: هم سبعة رجال يسافر أحدهم عن موضع ويترك فيه جسدا على صورته بحيث لا يعرف أحد أنه فقد، وهم على قلب سيدنا إبراهيم عليه السلام. ينظر: القاشاني عبد الرزاق، اصطلاحات الصوفية، تحقيق محمد كمال إبراهيم جعفر، الهيئة المصرية العامة للكتاب،1981 ص 36.

[2] الغزالي، منهاج العابدين، ص 44.

[3] الغزالي، منهاج العابدين، ص 44.

[4] عدّ الغزالي للجوع عشر فوائد هي :1. إيقاد القريحة وإنفاذ البصيرة، 2. رقة القلب وصفاؤه، 3. الانكسار والذل وزوال البطر والفرح والأشر، 4. تذكر أهل البلاء من الفقراء والجياع، 5.كسر شهوات المعاصي، 6. دفع النوم ودوام السهر، 7. تيسير المواظبة على العبادة، 8. صحة البدن، 9. خفة المؤونة والتقليل من إنفاق المال، 10. التمكن من الإيثار والتصدق بما فضل من الأطعمة على اليتامى والمساكين. لمزيد من التفصيل ينظر: إحياء علوم الدين، ج3، الصفحات من 84 حتى 88.

[5] الغزالي، إحياء علوم الدين، ج3، ص ص76، 77.

[6] الغزالي، سر العالمين وكشق ما في الدارين، ضمن رسائل الغزالي ، ص 502.

فالمريد أثناء رياضته في حاجة إلى السهر حتى يصفو قلبه ويتنور. وسهره ذلك ناتج عن الجوع. ولا أضرّ على المريد من النوم لأنّه يسبّب قسوة القلب و موته إلا إذا كان بقدر الضرورة[1].

**ج . فوائد الصمت:**

وللصمت في نظر الغزالي أبعاد أخلاقية ومعرفية تتمثل في أنه **يلقّح العقل ويجلب الورع ويعلم التقوى**، في حين أنّ الكلام يشغل قلب المريد، فيستثقل التجرد للذكر والفكر؛ ولذا يجب أن لا يكون كلامه أثناء رياضته إلا بقدر الضرورة. "ولا يتحقق الصمت إلا بالعزلة فإنها مساعدة عليه".[2]

**د . فوائد الخلوة:**

يشبّه الغزالي السمع والبصر بنهرين تنصبّ منهما مياه قذرة كريهة لحوض القلب، والمطلوب في الرياضة الروحية هو تطهير القلب من تلك المياه والأوساخ الحاصلة منها، وتفجير المعارف الباطنية الكامنة في أصله حتى يخرج منه ماء المعارف نظيفا طاهرا. ولذا لا بد من ضبط الحواسّ بقدر الضرورة، ولا يتم ذلك إلا بالخلوة في بيت مظلم "وإن لم يكن ذلك ممكنا وجب على المريد أن يلفّ رأسه في جيبه أو يتدثر بكساء أو إزار"[3]حتى يمنع حواسه من الاشتغال بالعالم الخارجي.

ومما يوصي به الغزالي دخول المريد إلى **الخلوة الأربعينية**، فيقول:" ...عليك بالخلوات الأربعينية التي يسميها مشايخ العجم **جلهن** فهي عند العجم الجلاء، واعتدَّ بها".[4]

وقد حظيتِ تلك المدة باهتمام الصوفية لقول رسول الله صلى الله عليه وسلم "من أخلص لله أربعين يوما ظهرت ينابيع الحكمة من قلبه على لسانه"، كما أنهم وجدوا في قصة سيدنا موسى عليه السلام، سندا شرعيا لذلك. فقد أمر الله تعالى سيدنا موسى بتخصيص تلك المدة للتبتل تحضيرا لمناجاته وذلك ما دلت عليه الآية الكريمة ﴿**وواعدنا موسى ثلاثين ليلة وأتممناها بعشر فتم ميقات ربه أربعين ليلة**﴾[البقرة :15]

وقد أفصح الإمام **السهروردي** (632.539هـ)عن بعض الأسرار الروحية لتلك المدة على وجه الخصوص فقال: "... وذلك أن الله تعالى لما أراد تكوين آدم من تراب قدّر التخمير بهذا القدر من العدد...ليبعُد بالتخمير أربعين صباحا بأربعين حجابا من الحضرة الإلهية، كل حجاب هو معنى مودع فيه يصلح به لعمارة الدنيا و يتعوق به عن الحضرة الإلهية ومواطن القرب...وعلى قدر زوال كل حجاب ينجذب ويتخذ منزلا في القرب من الحضرة الإلهية التي هي مجمع العلوم ومصدرها. فإذا تمّت الأربعون زالت الحجب وانصبت إليه العلوم والمعارف انصبابا"[5]

---

[1] الغزالي، إحياء علوم الدين، ج3، 76.

[2] المرجع نفسه.

[3] المرجع نفسه.

[4] الغزالي، سر العالمين وكشق ما في الدارين، ص 502.

[5] السهروردي عوارف المعارف، **الكتاب الثالث** من ملحق إحياء علوم الدين للغزالي، يضمّ كتاب تعريف الأحياء بفضائل الأحياء للعراقي، والإملاء من إشكالات الإحياء للغزالي، دار المعرفة، بيروت، بدون تاريخ، ص ص 121.

غير أن الصوفية لم يتفقوا جميعا على تلك المدة، فمنهم من جعلها **أربعين يوما** و منهم من جعلها عشرة أيام تأسيا بالنبي صلى الله عليه وسلم حيث اعتكف عشرا "وأكثرها عند القوم لا حدّ له"[1].

**- النتائج العرفانية للذكر:**

يعتبر ذكر الله من أفضل الوسائل المعتمدة في التربية الصوفية. وفيه يقول الغزالي "اعلم أن الآيات الدالة على الذكر، والأخبار كثيرة، فمن ذلك قوله تعالى:﴿**فاذكروني أذكركم**﴾[البقرة: 152] وقوله:﴿**اذكروا الله ذكرا كثيرا**﴾[الأحزاب :41]. وقوله:﴿**ولذكر الله أكبر**﴾[العنكبوت: 45]. وقوله:﴿**واذكر ربك في نفسك تضرعا وخيفة ودون الجهر من القول بالغدو والآصال ولا تكن من الغافلين**﴾[الأعراف:205]

أما الأحاديث الدالة على فضل الذكر فأكثر من أن تحصى" فقد سئل رسول الله صلى الله عليه وسلم في رجل يتصدق بمال حلال وآخر يذكر الله من صلاة الصبح إلى طلوع الشمس فأي الرجلين أفضل؟ فقال ولذكر الله أكبر"[2]

والأذكار متنوعة فمنها ما هو قرآن، ومنها ما هو تسبيح، ومنها ما هو صلوات على النبي صلى الله عليه وسلم، و منها ما هو استغفار، ودعاء وغيرها[3]. وكلّها مفيدة ونافعة للتعبد والتزكية.

ثم إن الذكر منه ما هو علني وهذا " يستحب في التلاوات في هياكل العبادات"[4]. ومنه ما هو خفيّ وهو أفضل لأنه" ليس فيه أذى، وهو خالص عن الرياء والنفاق مثل صوم السر وصدقته".[5]

وقد بيّن الغزالي في كتابه( إحياء علوم الدين) منهجية خاصة لذكر الله، تعدّ امتدادا وتفصيلا لطريقة الإمام الجنيد رحمه الله. فبعد أن يتخلّص المريد من العوائق المذكورة آنفا ويضعف سطوتها بأنواع المجاهدات يكون مؤهلا للدخول في طور آخر من الرياضة التي تعتمد كثيرا على **التفكر** .

ويمكن تقسيم هذا الرياضة إلى المراحل الموالية :

**أ . مرحلة تلقين الذكر الخاص:** وهي تتعلق بدخول المريد إلى الخلوة بحيث يأمره الشيخ بالإنفراد في مكان هادئ، ويوكّل به من يقوم بخدمته بقدر يسير من القوت الحلال، لأن أصل طريق الدين القوت الحلال، فإذا تسّب المكسب الحرام إلى المريد انهار بنيان رياضته.ثم يلقّنه ذكرا خاصا يختاره له بحسب ما يراه ملائما لاستعداده مثل **لا إله إلا الله**، أو **سبحان الله**، أو **الله أكبر**، أو غيرها من الأذكار، ويلزمه بترديد ذلك الذكر بلسانه، ويمنعه من تكثير الأوراد والعبادات، بل يأمره بالاقتصار على الفرائض والرواتب[6].

**ب . مرحلة التصاق الذكر باللسان:**

---

[1] زروق أبو العباس أحمد بن أحمد، **قواعد التصوف** تحقيق عبد المجيد خيالي، دار الكتب العلمية، بيروت ، ط1، 2003م، قاعدة 114، ص77.

[2] الغزالي ، سر العالمين وكشف ما في الدارين، ص 494.

[3] المرجع نفسه ، ص ص 494، 595.

[4] المرجع نفسه ، ص 494.

[5] المرجع نفسه.

[6] الغزالي، إحياء علوم الدين، ج3 ، ص 77.

وبمواظبة السالك ليله ونهاره على الذكر الملقّن بالإذن، تطرأ عليه أحوال نفسية، بحيث تسقط حركة اللسان، وتكون الكلمة المذكورة كأنها جارية على اللسان من غير تحريك. والمطلوب منه في هذه الحالة أن يواصل السير غير آبه بما يطرأ عليه من أحوال نفسية[1].

**ج . مرحلة ارتسام حروف الذكر في القلب**:

ثم تتطوّر أحواله الباطنية فيشعر بانتقال أثر الذكر من اللسان إلى القلب بحيث ترتسم الحروف على قلبه فيشاهدها بعين بصيرته[2].

**د . مرحلة الفناء في المذكور** :

ثم لا يزال المريد كذلك حتى تنمحي عن القلب حروف اللفظ وصورته، وتبقى حقيقة معناه لازمة للقلب، حاضرة معه غالبة عليه، ولا يبقى فيه شيء سوى المذكور.[3]

**هـ . مرحلة مجاهدة الخواطر والتلبيسات العقَدية**:

ومن الملاحظ أنه أثناء الذكر تهجم على المريد جملة من الخواطر والوساوس النفسانية والشيطانية، فيجب عليه في هذه الحالة أن يجتهد في دفعها ولا يتركها تستحوذ على قلبه، لأنه إذا اشتغل بشيء منها ولو في لحظة، تشوّش وغفل عن الذكر، وكان ذلك نقصانا في رياضته.

ومن أخطر الوساوس التي يمكن أن تهجم على السالك، تلك المتعلقة بالعقيدة بحيث يتشكك في عبارة **الله** التي ارتسمت في قلبه ويتساءل ما هي؟ وما معناها؟ ولأي معنى كان الله إلها ومعبودا؟ وغير ذلك من الوساوس التي ينفثها الشيطان بقلبه.[4]

وقد بيّن الغزالي أن تلك الوساوس ما هي **إلا نزغات شيطانية** لا ينبغي للسالك أن يركن إليها.

وفي هذه الحالة يتعيّن عليه أن يحدّث شيخه بكل ما يجده في قلبه ولا يخفي عليه شيئا. يقول الغزالي موجها نصحه للمريد: "... كل ما تجده في الخلوة تعرّفه شيخك، فالشيخ في قومه كالنبيّ في أمّته، ومن ليس له شيخ فالشيطان شيخه"[5]، على أن تلك الأحوال يجب أن تبقى سرّا بينه وبين شيخه فلا يُطْلع أحدا عليها[6].

إن مرحلة هجوم الخواطر والوساوس عل قلب السالك **تعتبر من أخطر المراحل** في الرياضة الروحية، وعلى الشيخ أن يتّخذ جملة من الاحتياطات لذلك، فينظر في الفروق الفردية بين السالكين ويتلطف في توجيههم، وإرشادهم بحسب قدراتهم "فكم من مريد اشتغل بالرياضة فغلب عليه خيال فاسد لم يقوَ على كشفه، فانقطع عليه طريقه، فاشتغل بالبطالة

---

[1] المرجع نفسه.

[2] المرجع نفسه.

[3] المرجع نفسه.

[4] المرجع نفسه.

[5] الغزالي أبو حامد، سر العالمين وكشف ما في الدارين، ص493.

[6] الغزالي أبو حامد، إحياء علوم الدين ج3 ص 77.

وسلك طريق الإباحة وذلك هو الهلاك العظيم. ومن تجرّدَ للذكر ودفعِ العلائق الشاغلة عن قلبه لم يَخْلُ عن أمثال هذه الأفكار.فإنه قد ركب سفينة الخطر، فإن سلم كان من ملوك الدين، وإن أخطأ كان من الهالكين"[1].

والغزالي في شرح تلك المخاطر التي تطرأ على المريد أثناء الخلوة، يتفق تماما مع ما ذهب إليه **الإمام القشيري** من أنّه "يكون للمريدين على الخصوص بلايا من هذا الباب، وذلك أنهم إذا دخلوا في مواضع ذكرهم أو كانوا في مجالس سماع أو غير ذلك يهجس في نفوسهم ويخطر ببالهم أشياء مُنْكرة يتحققون أن الله سبحانه منزّه عن ذلك وليس تعتريهم شبهة في أن ذلك باطل، ولكن يدوم ذلك فيشتد تأذيهم به" [2]

هذا وللشيخ في هذه المرحلة، دور هام في تصنيف السالكين وفرزهم وتوجيههم:

. فإن وجد في السالك قدرات عقلية وروحية، من ذكاء وفطنة وكياسة تمكنه من التصدي لتلك الخواطر أمره بالاستمرار على ما هو عليه من ملازمة الفكر حتى يُقذف في قلبه من النور ما يكشف له عن حقيقة ما يتشكك فيه.[3]

ـ وإن وجد قدراته لا تفي بذلك، عالجه بالوعظ والأدلة القريبة من فهمه حتى إذا ما شُفي، أمره بالرجوع إلى ما كان عليه[4].

. وإن اكتشف أنّه غير مؤهّل لمواصلة الرياضة الروحية، أعفاه من ذلك وردّه إلى الأعمال الظاهرة والأوراد المتواترة، أو كلّفه بخدمة المتجردين للفكر لتشمله بركتهم" فإن العاجز عن الجهاد في صف القتال ينبغي أن يسقي القوم، ويتعهد دوابهم ليحشر يوم القيامة في زمرتهم، وتعمّه بركتهم، وإن كان لا يبلغ درجتهم"[5].

**- مراتب العرفان:**

ومن خلال الذكر الخاص وما يتعلق به من مجاهدات يكون السالك قد قطع عقبات كثيرة تتمثل بدايتها في إصلاح جوارحه، ثم تترقى **نفسه** بعد ذلك فتصبح **قلبا، ثم سرّا، ثم روحا**.ولا يبلغ مرتبة من المراتب إلا وتشرق عليه فيها معارف ومواهب جديدة. وتوضيح ذلك كالتالي:

**أـ اجتياز العقبة الأولى**:وهي فطم **الجوارح** عن المخالفات الشرعية[6].

**ب . اجتياز العقبة الثانية**:ويتمثل في فطم **النفس** عن المألوفات العادية. ونتيجة هذا أن يطلع السالك على العلوم اللدنية[7].

**ج . اجتياز العقبة الثالثة**:وهي فطم **القلب** عن الرعونات[1] البشرية. ونتيجة هذا أن تلوح للسالك أعلام المفاجأة الملكوتية.[2]

---

[1] المرجع نفسه ، ص، 78.

[2] القشيري، الرسالة القشيرية، ص ص182 ،183.

[3] الغزالي، إحياء علوم الدين ، ج3، ص77.

[4] المرجع نفسه.

[5] المرجع نفسه ، ص87.

[6] الغزالي أبو حامد، روضة الطالبين، ص ص 97 ، 98 .

[7] المرجع نفسه.

**د– اجتياز العقبة الرابعة**:وهي عبارة عن فطم **السر**[3] عن الكدورات الطبيعية، فتلمع للسالك أنوار النازلات القربية[4].

**هـ . اجتياز العقبة الخامسة**:وتتمثل في فطم **الروح**[5] عن البخارات الحسية، فتطلع نتيجة ذلك على السالك أقمار المشاهدات الحبية[6].

ومما تقدم يتضح جليا أن الطريق الصوفي مركب من مقامات ومراتب،وقد يقطع السالك بعضا منها ويعجز عن اجتياز بعضها الآخر، وذلك يرتبط أساسا بجملة الاستعدادات القدرات العقلية والروحية التي يتمتع بها،مما ليس للشيخ دخل فيه، إذ أن مهمة الشيخ تكمن في مساعدة المريد على استثمار ما لديه من قدرات واستعدادات فحسب.

وبعد الانتهاء من فترة الرياضة الروحية، التي قد تطول أو تقصر بحسب حالة السالكين،يحصل للسالك حضور دائم مع الله وينكشف له جلال الحضرة الربوبية ويتجلّى له الحق ويظهر له من لطائف الله تعالى"ما لا يجوز أن يوصف بل لا يحيط به الوصف أصلا"[7] وهذا ما يطلق عليه في التصوف **علم الأسرار**.

ومن تلك الأسرار ما أشار إليه الغزالي في قوله: " فواظب عليه (أي على الذكر) لأنه يكشف لك من سرّ الربوبية ما يغنيك عن ملتمس كل حال، تشاهد الملائكة ويخدمك مؤمنو الجن، وتطيعك أعضاؤك ويزول وقر أذنك فتسمع تسبيح الجمادات: ﴿**وإن من شيء إلا يسبح بحمده ولكن لا تفقهون تسبيحهم**﴾[الإسراء:44]، وبه (= الذكر) بلغ أصحاب المقامات درجات المكاشفات والسير على الماء والهواء ...و به تُجذب الملوك إلى المتزهدين، وبه تنال مراتب العاشقين"[8]

وقد أشار الغزالي إلى بعض تلك الفتوحات . التي لا يستبعد أنه قد شاهدها أثناء رياضته . فقال:" ومن أول الطريقة تبتدئ المكاشفات والمشاهدات حتى إنهم(= السالكون) في يقظتهم يشاهدون الملائكة، وأرواح الأنبياء ويسمعون منهم أصواتا ويقتبسون منهم فوائد"[9].

وفي هذه المرحلة يحقّ للشيخ أن يأذن للسالك بالخروج من الخلوة، ومباشرة الحياة الاجتماعية، بعد أن اطمأن على نجاحه في السلوك.

---

[1] جمع **رعونة** وهي: الوقوف مع حظوظ النفس ومقتضى طباعها. يُنظر القاشاني: اصطلاحات الصوفية، ص150.

[2] الغزالي أبو حامد، روضة الطالبين، ص ص 97 ، 98 .

[3] **السر**:لطيفة روحانية مودعة في القالب الجسماني، تقتضي أنها محل المشاهدة. والسر ألطف من الروح، كما أن الروح ألطف من القلب. ينظر:القشيري، الرسالة القشيرية، ص 45 .

[4] الغزالي أبو حامد، روضة الطالبين، ص ص 97 ، 98 .

[5] قال الجنيد: **الروح** شيء استأثر الله بعلمه. وقال غيره: الروح جسم يلطف عن الحس، ويكبر عن اللمس، ولا يعبر عنه أكثر من موجود، ينظر: الحفني عبد المنعم، مصطلحات الصوفية،دار المسيرة، بيروت، ط2، 1987، ص114.

[6] الغزالي، روضة الطالبين، ص ص 97، 98.

[7] الغزالي ، إحياء علوم الدين ج3 ص 77.

[8] الغزالي ، سر العالمين وكشف ما في الدارين، ضمن رسائل الغزالي ، ص 495.

[9] الغزالي ، المنقذ من الضلال، ص88.

غير أن هناك مخاطر يقع فيها بعض السالكين أثناء الرياضة و بعدها وهي **الاغترار بما يلوح لهم من كرامات** فيقفون عندها متوهّمين أنها نهاية المطاف،وقد يتحدثون بها عجبا وافتخارا ورياء[1].

والكرامة"هي أفعال خارقة للعادات، مقدورة لله تعالى وقد تكون على نوعين:

**أ.** كرامة بين العبد والرب من المواهب التي لا يسعه فيها ملك مقرب ولا نبي مرسل وهي الكرامة الحقيقية.

**ب .** كرامة يطّلع عليها الخلق وهي من جنس خرق العادات"[2]

وقد حذر الصوفية من الالتفات إلى الكرامات والاشتغال بها. فقد ذُكرت الكرامات عند **الشيخ سهل بن عبد الله** التستري[3] رحمه الله فقال:"وما الآيات والكرامات؟ أشياء تنقضي لوقتها. ولكن أكبر الكرامات أن تُبدّل خلُقا مذموما من أخلاق نفسك بخلق محمود"[4].

ومما يروى عن الشيخ **أبي يزيد البسطامي** رحمه الله أنه قيل له:" فلان يمرّ في ليلة إلى مكة. فقال: الشيطان يمرّ في لحظة من المشرق إلى المغرب وهو في لعنة الله.وقيل له: إن فلانا يمشي على الماء. فقال: الحيتان والطير في الهواء أعجب من ذلك"[5].

ومما سبق نستنتج أن اشتغال المريد بتحصيل الكرامات قادح في إخلاص عبوديته. ولذا وجب عليه أن لا يشتغل بها " ولا يسكن إليها البتّة، ولا ينبغي أن ينتظر حصول أمثال ذلك، فإن ذلك كله شواغل عن الحق سبحانه"[6]. فربما كانت تلك الكرامات امتحانا له واستدراجا، فيكون استئناسه بها من أضرّ الأشياء به[7].

ومن مهامّ الشيخ في مثل هذه الحالة إذا رأى ظهور بعض الكرامات على مريده، أن يكتمها عن غيره، ويصغّرها في عينه، ويرفع همته في طلب المعرفة بالله والاستقامة على الشريعة الإسلامية المطهّرة "فإن ذلك كله اختبارات والمساكنة إليها مكر"[8].

إن تلك **البوارق**[9] ليست إلا **فتوحات أول الطريق[1]** ومهما التفت السالك إليه تعطل عن السير ودخل في قلبه من الأمراض ما يجب عليه الإسراع في معالجتها. لأن المقصود من تزكية النفس ليس نيل الكرامات ولا الكشوفات، وإنما

---

[1] الغزالي ، إحياء علوم الدين ج3 ، ص 78.

[2] أبو بكر بن عبد الله ابن شاهاور الرازي الأسدي، منارات السائرين إلى حضرة الله ومقامات الطائرين، تحقيق عاصم إبراهيم الكيالي دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2004، ص 50.

[3] من أئمة القوم اختلف في سنة وفاته قيل في 273 ه ،و قيل في 283ه. ينظر: الرسالة القشيرية ص ص 14،و15.

[4] السرّاج عبد الله بن علي الطوسي، اللمع، تحقيق كامل مصطفى الهنداوي، دار الكتب العلمية بيروت، ط2001 ، ص280.

[5] المرجع نفسه.

[6] القشيري، الرسالة القشيرية، ص183

[7] المرجع نفسه ، ص ص183، 184.

[8] المرجع نفسه ، ص 182.

[9] جمع **بارق** وهو **لائح** يرد من الجناب الأقدس وينطفئ سريعا، وهو من أوائل الكشف ومبادئه. ينظر:القاشاني، اصطلاحات الصوفية، ص35. يقول الشيخ محمد بن الحبيب في هذا الشأن:

**ولا تقف مع البوارق ولا مع غيرها من كل شيء حصلا**

المقصد الأسنى هو معرفة الله عز وجل. وذلك ما عبّر عنه الإمام **ابن عطاء الله السكندري** رحمه الله في إحدى حكمه فقال:" ما أرادتْ همّة سالك أن تقف عند ما كُشف لها إلا ونادته هواتف الحقيقة: الذي تطلب أمامك. ولا تبرجّت ظواهر المكَوَّنات،إلا ونادته حقائقها إنّما نحن فتنة فلا تكفر"[2].

ومن مظاهر الانخداع بالفتح أن يزيّن الشيطان لبعض السالكين أعمالهم، فيوهمهم أنه يتعيّن عليهم البروز لإرشاد الناس ودعوتِهم إلى الله. فيشتغلون بتزيين الكلام ويطيلون التفكير في اختيار المعاني التي تجلب له قلوب الناس، ظنا منه أنهم يدعون إلى الله، وإنما هم يدعون لأنفسهم طلبا للرفعة والشهرة والجاه.[3]

وقد بيّن الغزالي أن هذا النوع من المدّعين، غير مخلصين لله في ما يقومون به، والدليل على ذلك أنه إذا ظهر في أقرانهم داعيا إلى الله أحسن كلاما منهم، وأقدر على استجلاب قلوب الناس، اشتعلت في قلوبهم نيران الحسد، وأبطنوا لذلك الداعي كل شرّ[4]. وعلى كل حال فإن البروز للمشيخة وإرشاد الناس، ليس بالأمر الهيّن، لأنه يحتاج إلى شروط كثيرة ، أهمها الإخلاص لله عز وجلّ.

وإذا كان الغزالي قد حذر من خطر الظهور لإرشاد الناس دون مؤهلات روحية، فإنه جرّب ذلك حينما كان يمارس التعليم طلبا للشهرة والجاه، ولم يستفق من سكرته إلا بعد أن سلك طريق التصوف[5].

**- الخاتمـــة**: ذاك هو منهج تزكية النفس عند الإمام أبي حامد الغزالي، وضعه رحمه الله بعد أن خبره ممارسة ميدانية وهو مريد سالك، وطبقه وعاين نتائجه وهو شيخ مرب. وهو منهج لا يخرج في أطره العامة عن المناهج التربوية الصوفية، التي كانت سائدة في **القرن الخامس الهجري وما قبله**. وقد اعترف الغزالي أنه استلهمه ممن سبقه من شيوخ التصوف خاصة من آثار الإمام المحاسبي، و الإمام الجنيد، و الإمام أبي طالب المكي، والإمام أبي القاسم القشيري.

إلا أن ما أوتيه رحمه الله من بسطة العلم، وقوة الحجة، مكّنه من جمع آثار أولئك السابقين وعرضها بأسلوب علمي مفصّل عميق، لم يُسبق إليه، زيادة على ما أضافه إليه من خبرات شخصية، قلما نجد لها نظيرا في تاريخ التصوف الإسلامي.

هذا وما تزال طريقته في التربية الروحية إلى اليوم محل اهتمام الشيوخ المربّين، يقتبسون منها مبادئهم، وأساليبهم في تربية المريدين، مع تحفظهم على صرامتها وصعوبتها، إذ أن " مدارها على الرياضة والتعب والمشقة"[6].

---

ينظر ديوانه: بغية المريدين السائرين، ص34.

[1] الغزالي أبو حامد، إحياء علوم الدين ج3 ص79.

[2] ابن عباد الرندي، غيث المواهب العلية في شرح الحكم العطائية، ج1، ص107.

[3] الغزالي أبو حامد، إحياء علوم الدين ج3 ، ص ص78،79.

[4] المرجع نفسه.

[5] ينظر:الغزالي أبو حامد، المنقذ من الضلال، ص83.

[6] ابن المبارك أحمد السلجماسي، الإبريز من كلام سيدي عبد العزيز الدباغ، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 2003، ص303.

ولذلك نجد أحد شيوخ التربية المشهورين وهو الشيخ **أبو الحسن الشاذلي** رحمه الله (591هـ-656هـ) يحدث تغييرات جذرية في تلك القواعد، مكيّفا إياها وفق ما اقتضته ظروف عصره، بحيث جعل مدار طريقته " على الشكر، والفرح بالمنعم من غير مشقة ولا كُلفة"[1].

وليس معنى ذلك أن طريقة الإمام الغزالي خالية من الشكر، أو أن طريقة الإمام الشاذلي خالية من الرياضات البدنية، بل إن كل واحدة منهما تتضمن ما تتضمنه الأخرى، إلا أن الإمام لغزالي يعطي الأولوية للمجاهدة، ويركّز على سير الأبدان، في حين يركز الإمام الشاذلي على سير القلوب دون كثير مجاهدات.[2]

أما عن مدى ملاءمة منهج الغزالي، للتربية الصوفية المعاصرة، فإن أغلب شيوخ التربية الصوفية المعاصرين، احتفظوا منه **بثوابته** التي تكاد تكون محل إجماع بين الصوفية على مر التاريخ الإسلامي وعدّلوا ما تبقى منه بحسب ما رأوه ملائما لروح العصر الذي يعيشون فيه.

---

[1] المرجع نفسه.

[2] المرجع نفسه ، 304.

# العدل في الإسلام
# رؤية إنسانية وتربوية

**واكد رابح**
جامعة الأغواط

العدل قيمة اجتماعية عميقة داخل المجتمع المسلم تحميه من الجور الذي يمكن أن يلحقه ومن الحيف الذي يطال طبقاته الاجتماعية المختلفة، إذ العدل أساس الحكم وعمدة البناء الاجتماعي وأساس التقدم الاجتماعي وقوام التحضر الإنساني الذي يمكن أن يصل إليه التجمع الإسلامي، ذلك أنّ حضور العدل في الممارسة الاجتماعية، معناه ارتفاع قيمة التكريم الذي منحه الله تعالى للإنسان وتجاوز مسببات خراب العمران البشري ( الظلم ) بنظر ابن خلدون، الذي يقضي على معاني الحياة الإنسانية الكريمة ويعرض الاستقرار الاجتماعي إلى اضطراب عميق يمكن أن يقضي على الوجود الحضاري برمته.

يقول الله تعالى في معرض أمره بالتزام ثلاث سلوكات، يأتي العدل في مقدمتها ﴿**إِنَّ اللَّهَ يأمر بِالعَدْلِ وَالإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي القُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الفَحْشَاءِ وَالمُنْكرِ وَالبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ**﴾ (النحل:9) جاء الأمر الرباني بالعدل والإحسان وصلة الأرحام كمقومات أساسية للبناء الاجتماعي الإسلامي لا يمكن أن يقوم بدونها، "فالعدل يكفل لكل فرد ولكل جماعة ولكل قوم قاعدة ثابتة للتعامل، لا تميل مع الهوى، ولا تتأثر بالود والبغض، ولا تتبدل مجاراة للصهر والنسب، والغنى والفقر والقوة والضعف، إنما تمضي في طريقها تكيل بمكيال واحد للجميع وتزن بميزان واحد للجميع وإلى جوار العدل، يأتي الإحسان يلطّف من حدة العدل الصارم الجازم، ويدع الباب مفتوحاً لمن يريد أن يتسامح في بعض حقه إيثاراً لود القلوب، وشفاء لغل الصدور؛ ولمن يريد أن ينهض بما فوق العدل الواجب عليه ليداوي جرحاً أو يكسب فضلاً، والإحسان أوسع مدلولا، فكل عمل طيب إحسان، والأمر بالإحسان يشمل كل عمل وكل تعامل، فيشمل محيط الحياة كلها في علاقات العبد بربه وعلاقاته بأسرته، وعلاقاته بالجماعة، وعلاقاته بالبشرية جميعا، ومن الإحسان: "**إيتاء ذي القربى**"، إنما يبرز الأمر به تعظيما لشأنه، وتوكيدا عليه، وما يبني هذا على عصبية الأسرة، إنما يبنيه على مبدأ التكافل الذي يتدرج به الإسلام من المحيط المحلي إلى المحيط العالمي، وفق نظريته التنظيمية لهذا التكافل"[1].

**العدل والإنسان:**

العدل يسمو بالإنسان إلى النظر إلى الأفراد والجماعات والمكتسبات والانجازات بمنظار مضبوط بميزان الحق والإنصاف لا بمنظار الهوى والظن، وبخس الأداء المنتج من قبل الغير والتقليل من شأنهم، والتعويل فقط على ما تؤديه

[1] - سيد قطب ، **في ظلال القرآن** ( القاهرة ، دار الشروق ، ط10،1998 ) ج 4ص2190 .

الذات، أو ما تؤديه الذوات الموالية لذات الفكرة أو ذات الاتجاه المصلحي الذي يدفع إلى التناصر البيني والتآزر، ولا يرحب بأي مبادرات تنافسية من شأنها أن تزيح السيادة القائمة، وتقدم نموذجا جديدا يتجاوز المكتسبات المعهودة، وتبشّر بإمكانية جديدة غير ما عهده الناس مع المكتسبات الأولى.. ذو العدل لا يقوم بهذه السلوكيات غير العادلة مع غيره، بل يرى الانجاز مستطاعا وممكنا من جميع الأفراد ويستجيب للتعاون والتساند والتأييد على تحقيق النجاح وتوسيع دائرة التفوق الحضاري.

التماس العدل في التعامل مع الأفراد والجماعات والمواقف لا يستجيب لمعايير القربى ومنطق المصلحة المرغوبة ومقولات أولو الحظوة والسطوة في النيل من مغانم الدنيا، بل يحتكم لمنطق الاعتراف بالجهد وتقدير البذل والرفع من شأن الكفاية المطلوبة في مختلف الانجازات والمهام الموكلة إلى جانب المحاسبة العادلة التي لا تستثني أولي القربى وذوي العصبية، حال التورط في مخالفة شرعية أو قانونية أو أخلاقية أو الانسياق في مخططات فساد مالي، كل ذلك يضمنه العدل القائم الشامل لجميع الفئات الاجتماعية، لا العدل الجزئي أو الشكلي الذي يطال الطبقات الفقيرة والمسحوقة التي لا تملك حق الدفاع عن نفسها، أو على المتورطين الصغار دون الكبار ذلك يشوّه سلطة العدل ويسيء إلى قيمه الأساسية في جعل الأفراد والجماعات في منزلة سواء من التحري والتحقيق والمحاسبة.

بذاك التعامل العادل يقبل الأفراد على بناء الوطن والاعتزاز به والتفاني في تحضره باستمرار دون أن يشعر فرد أو جماعة ولو للحظة واحدة أن جهده مهدر وغير مقدّر من قبل السلطة الرسمية أو يشعر أن القيمة الاجتماعية الأولى تمنح لغير العاملين أو يستفيد منها المفسدون والمخربون للبناء الاجتماعي أو لا جدوى من العمل الحضاري المتجه صميما إلى التقدم، طالما أن المقولات الاجتماعية العامة لا تنتج ذلك الهدف ولا ترتبط به مطلقا حال النشاط الاجتماعي المعهود، بل منتهى هدفها تحصيل القوت وتسلم المستحق المالي دون النظر إلى الهدف الحضاري الكبير الذي تعمل له، ذلك أن مناخ العمل وبذل الجهد بعيد تماما عن متطلبات النمو الحضاري، يولد باستمرار اليأس والعجز عن تمثل الجادة المطلوبة، والقبول بالإهمال وتحقير الذات.

**العدل والتماسك الاجتماعي**:

من جانب آخر يحفز العدل على التماسك الاجتماعي، لئلا يستجيب المجتمع لدواعي التنافر والتصادم الصادرين عن غيابه بين طبقات المجتمع المختلفة، أو وجود مشاعر التفرقة والتمييز في الشغل أو في الاستفادة غير المتكافئة من الثروة العامة، أو وجود حيف يطال بعض الفئات المحرومة، أو اختلال في اكتساب الحقوق الأساسية، مما يجعل الحراك الاجتماعي لتحقيق العدل المفقود مشروعا وبلا شك يؤثر ذلك في الأمن الاجتماعي ويعرض المجتمع إلى مخاطر جسيمة، يمكن أن تؤدي إلى مجازر وخروقات خطيرة لحقوق الإنسان فضلا عن تعريض المجتمع لخطر التدخل الأجنبي وتقويض السيادة الداخلية ( الحالة العراقية، الحالة الصومالية...) إضافة إلى دخول المجتمع مصيرًا مجهولا لا يمكن التنبؤ به أو توقع نتائجه الخطيرة عليه وعلى المجتمعات المجاورة.

اتبع العدل في البيان القرآني بسلوك الإحسان، فإذا كان العدل"أن تأخذ حقَّك، وأنْ تُعاقب بمثل ما عُوقبت به كما قال الله تعالى: ﴿**فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ**﴾(البقرة 194) فالإحسان أن تترك هذا

الحق وأن تتنازل عنه ابتغاء وجه الله تعالى عملا بقوله ﴿**والكَاظِمِينَ الغَيْظَ والعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللهُ يُحِبُّ المُحْسِنِينَ**﴾ (آل عمران: 134)[1]، سلوك الإحسان لدى المسلم يتجه إلى التنازل عن الحق المكفول في النص القرآني السابق ذكره، ترفعا عن الانتقام أو الرد بالمثل أو التنفيس عن ما يعتمل داخل النفس المغيظة ابتغاء مرضاة الله تعالى وحبا فيه سبحانه وتعالى رغم أن الانتصار لما لحق به من ظلم لا يخدش إيمانه وخلقه ولا ينتقص من اعتباره الاجتماعي والإنساني، بل يكون محقا ومجازا إذا استجاب لإلحاق العقوبة المثل، ولكن ذلك سهل على النفس البسيطة التي تتطلع إلى إحراز الغلبة على الظالم وتتشفى من ألمه الظاهر عصي على النفس الرضية التي تتجاوز ذلك إلى إعلان الصفح والعفو وإسناد الأمر لله تعالى وتمثل الإحسان الذي يزيد في إذلال النفس الظالمة أكثر من إلحاق العقوبة بها، فالعقوبة يمكن أن يجعل الظالم في فكاك نفسي منها، طالما أن العقوبة سلطت عليه، لكن العفو يعمّق الألم النفسي ويزيد من شدته في داخله ولا يجعله يهدأ حتى ينقضي عمره، ويظل الألم يعتمل ويؤثر في كل حراكه الإرادي وغير الإرادي، ولا يمكن أن يهنأ أبدا بحياته طالما بقي العافي عنه حيا يلتقي به، ويقوم بواجباته الاجتماعية أفضل منه، ويواجه التفاعلات الجديدة مواجهة ايجابية خير من الذي ظلمه وأهانه، وهذا ما يزيد من الضيق النفسي والحرج الملازم للنفس الظالمة.

**مراتب الإحسان:**

**كظم الغيظ:**

المحسن لا يبادر بالتنفيس عن الغيظ في صورة عدوان مضاد أو أذى يستحقه المسيء، بل يبلع الغيظ في داخله ويدعه يتفاعل سرا بسكون ودون ضجيج، بأن يعاود مشهد الاعتداء في ذاكرته الإدراكية وفي شعوره ويمكن أن يحدّث به نفسه في أحيان كثيرة، سيما إذا كان من ذوي القدرة الذين بإمكانهم بلوغ تفريغ الغيظ في خصمهم، ولكن لا يفعل استجابة لله ورسوله صلى الله عليه وسلم، وحرصا على بلوغ مبلغ الإحسان الذي يحثّ عليه القرآن الكريم، والذي ليس بمقدور كل الناس، ولكنه مقصور على أولي العزم من الناس الذين يملكون نفوسا عالية وقلوبا ممحصة لله تعالى لا للمآرب القريبة والهمم الصغيرة.

ذلك أن ترك المبادلة بالأذى أو الظلم يكشف عن تربية إسلامية عميقة – على امتصاص الغضب وعدم الاستجابة للاعتداء – تلقّاها الفرد في نشأته الأولى، وتلقّفها عن ممارسات الأبوين، وجرّاء سلوكات الكظم التي عاينها منذ النشأة التربوية الأولى، فترسخت على أنها سلوك راسخ غير متكلف لكنه يستعيد نواتج التربية الإسلامية الأولى.

ويشكل كظم الغيظ في التعامل مع الظلمة والمسيئين خطوة نفسية أولى قد تؤدي إلى المرحلتين الأخريين (العفو، الإحسان) حسب استعداد الفرد الكاظم أو الجماعة الكاظمة، فقد يستمرا لكاظم في العفو دون الإحسان وقد يبلغ صبره واحتماله إلى مقام الإحسان وهي أن يحسن إلى مسيئه وظالمه بلا خلفية وبلا مطمع مادي يمكن أن يصيبه، ويدفع بالحسنى، وهي منزلة عالية لا يبلغها إلا الصابرون ولا يبلغها إلا من أوتوا حظا عظيما، من جانب آخر قد يدفع الإحسان أصحاب المسالك الظالمة إلى مراجعة تجاوزاتهم وإعلان التوبة إلى الله تعالى، نتيجة التعامل غير المنتظر من قبل

---

[1] - محمد متولي الشعراوي ، **خواطر الشعراوي** ( القاهرة ، دار الشروق ، ج4 ، 2000 ) ص 120.

المظلوم والمقهور، وقوة الشخصية المحسنة التي يمكن أن تتجاوز الانتصار للذات إلى التحول إلى بذل الإحسان للمسيء والعفو عنه ونسيان ما قدمت يداه.

**العفو:**

إنفاق العفو عزم يبرز التكوين الإيماني القوي لصاحبه، ويكشف عن دواخل نقية ينطوي عليها قلب العافي إزاء ظالمه، رغم التمكن من إنتاج العقوبة المشابهة، فهو لا يعفو من خوف مرتقب قد يصيبه من ظالمه أو مهلكة قد يؤدي إليها حال انتقامه وإرجاع اعتباره، ولكنه يعفو لأجل الارتقاء في مقامات التعبد والتقوى ﴿**وَأَنْ تَعْفُو أَقْرَبُ لِلْتَّقْوَى**﴾ (البقرة:237) ويعلي من شأن إيمانه وارتباطه بربه سبحانه وتعالى وإحراز المغفرة والقبول منه"﴿**وَان تَعْفُوا وَتصْفَحُوا وَتغْفِرُوا فَإِنَّ اللهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ**﴾(الطلاق:14) فعفو يتبعه صفح يضمن المغفرة من الله تعالى، وجاء البيان الإلهي على شكل ترغيب في بلوغ المغفرة من الله تعالى، وبذل الصفح بعد العفو يبين أن المسلم لا يجد في صدره شيئا إزاء خصمه، بمعنى أن صفحه ليس تمثيلا أو ادعاء، أو صفحا مؤقتا بل صفح ينبع من العمق، ينضح بالصفاء والطهر لأن قلب المسلم لا يمكن أن يبيت وفيه شيء من غل لأخيه المسلم، حتى وإن كان ظالما له في مرحلة من المراحل.

يعفو المسلم لمصلحة المجتمع المسلم واستقرار أمنه الاجتماعي، ودفع الأخطار المحدقة التي يمكن أن تدفع المجتمع إلى الانشطار أو الاقتتال الداخلي وتعريض كل الفئات الاجتماعية إلى خطر العنف المتبادل وتخريب بنى الوطن الأساسية، لذا فالمسلم أو الجماعة المسلمة حال العفو يحمي كل المجتمع ويفوت أي مؤامرة خارجية يمكن أن تضرب على وتر التفرق أو العنف الدائر داخل المجتمع وتتدخل في تسوية المشاكل الأمنية العالقة بهدف نقل الأمن الاجتماعي للمواطنين بالرؤية الأجنبية وبالكيفية الأجنبية التي تراها الجهات الغربية كفيلة بحل المشكلات الداخلية في البلدان الإسلامية وغير البلدان الإسلامية، ولا تملك الجهات المتحكمة سوى القبول بذلك طالما أنها عجزت عن حل مشكلات الاقتتال الداخلي ولم تتمكن من دفع سلوك العفو والتصالح إلى الممارسة الفعلية في المجتمع.

**الإحسان:**

مرتبة عالية يصل إليها المحسن إزاء خصمه أو عدوه، بعد تنقية دواخله من أي إحساسات عدوانية أو استجابة لنوازع الهوى والنفس التي يمكن أن تدفع إلى رد الأذى بأذى مواز أو أكثر منه، وذلك بأن يحسن إلى خصمه، ويعامله معاملة الأخ القريب النافع والولي الحميم، ولا يجعله يحس أو يشعر بأثر العداوة المرتكبة ماضيا، من خلال كلامه أو تلميحاته وإشاراته أو من خلال تفاعله معه، بل يشعر الخصم بتفاعل اجتماعي جديد بعيد عن أي صلة بالعداوة المرتكبة في حق المحسن، ويحسب أن الأخير شخص آخر غير الشخص الذي اعتدى عليه.

يقول الله تعالى: ﴿**وَلاَ تَسْتَوِي الحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الذِي بَيْنَكَ وَبْينَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حمِيمٌ، وَمَا يُلَقَّاهَا إِلَّا الذِينَ صَبَرُوا وَمَا يُلَقَّاهَا إِلَّا ذُو حَظٍّ عَظِيمٍ، وَإِمَّا يَنزَغَنَّكَ مِنَ الشَّيْطَانِ نَزْغٌ فَاسْتَعِذْ بِاللهِ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ العَلِيمُ**﴾ (فصلت:35) فدفع عداوة المحسن سلوك راق يمكن أن يحول العداوة الحاصلة بين طرفين أو جماعتين إلى موالاة حميمة تمحي كل آثار الخصومة والبغضاء وتنشئ علاقات مودّة جديدة بين الأفراد والجماعات تغيّر السلوكيات والوجدانيات، وتهيئ مناخا إنسانيا جديدا يدفع لنمط من العلاقات الاجتماعية البديلة عن علاقات العداوة والمقاطعة

يتميز بالتواصل والمؤاخاة والمودة والارتباط الروحاني بين الأفراد عوض الارتباط المادي والنفعي، مما يعني تمكين المجتمع من البناء الحضاري والانطلاق الهادئ في التقدم المنشود في كل ميادين الحياة.

بيد أن ذلك الارتفاع إلى بذل الإحسان للمسيء ليس متأتيا لكل الناس، بل مقتصرا –حسب بيان القرآن الكريم – على الصابرين على الإساءة والذين لا ينصتون لمطالب النفس الراغبة في رد الإساءة بمثلها حال الاقتدار عليها، ولا لإلقاءات الشيطان ونزغاته في ضرورة الأخذ بالقصاص والانتصار للنفس، وأولئك المحظوظون من الله تعالى،"قال علي بن أبي طلحة عن ابن عباس: أمر الله المؤمنين بالصبر عند الغضب والحلم عند الجهل والعفو عند الإساءة، فإذا فعلوا ذلك عصمهم الله من الشيطان وخضع لهم عدوهم كأنه ولي حميم، وقوله تعالى: ﴿**وَإِمَّا يَنْزَغَنَّكَ مِنَ الشَّيْطَانِ نَزْغٌ فَاسْتَعِذْ بِاللَّهِ**﴾ أي أن شيطان الإنس ربما ينخدع بالإحسان إليه، فأما شيطان الجن فإنه لا حيلة فيه إذا وسوس إلا الاستعاذة بخالقه الذي سلطه عليك، فإذا استعذت بالله والتجأت إليه كفه عنك ورد كيده"[1]، فالمحسن إلى عدوه يتعرض بلا شك إلى ضغط متواصل من بعض أهله وأقاربه ومعارفه يحتجون على سلوك الإحسان ويحذرونه من مغبة التصرف على علاقاته بعدوه وظالمه وكذا على مستقبله الاجتماعي، ويمكن أن يسخر منه ويعيّر بالضعف وقبول القهر، لكن المحسن لا يمكنه التراجع عن اختيار الإحسان طالما أن الله تبارك وتعالى أمر به وحثّ عليه، ولا يمكنه أيضا الاستجابة للضغوط الواقعة عليه فضلا عن إغراءات الشيطان التي توسوس له بالتراجع عن الإحسان وإهمال مضامينه، وعدّ ذلك انكسارا مقابل سطوة المعتدي وبأسه الذي يجب أن يقاوم لا أن يهادن ويقابل بالإحسان، وينبّه القرآن الكريم المحسن إلى ضرورة الاستعاذة من نزغات الشيطان القوية التي تصر على هزمه وإضعاف إرادة الإحسان لديه، وبث الريبة في سلوكه الإحساني، من ثمة فالمحسن حال إحسانه يتعرض لابتلاء آخر يبين ثباته على اختياره أم انه يتحول عنه إلى سلوك آخر، لذا أشار القرآن الكريم إلى شرط الصبر والحظ العظيم الكفيلان بتحقيق الإحسان وإنفاذه، ونبّه إلى معيقات التمسك به والثبات عليه (إلقاءات الشيطان) وأهمية الاستجارة بالله والاستعانة به للارتباط به.

في معنى آخر للاحسان يشير القرآن الكريم إلى أهمية سلوكه وتمثله، مقابل الحفاظ على الذات وتجنب الفتك بها، يقول الله تعالى: ﴿**فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ مَعَ المتُّقِينَ وَأَنْفِقُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُم إِلىَ التّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللهَ يُحِبُّ المُحْسِنِينَ**﴾ (البقرة: 195) ردّ الاعتداء من قبل المعتدى عليه مشروع وحق وينسجم مع طبائع النفس البشرية، دون أن يبتعد ذلك عن مخافة الله تعالى والاتصال به، كون الرد إذعان لأمره وارتباط بتوجيهه عز وجل، وحتى لا يكون رد الاعتداء وحشيا يسيء إلى النفس البشرية المعتدية ويخرج عن أخلاقيات الرد ولا يترجم سماحة النفس المؤمنة، ويبتعد عن أخلقة الرد وتهذيبه الصادر من المسلم غير الباغي، يأمر الله تعالى بالإنفاق في سبيله وعدم الاعتداء على الذات وإيرادها المهالك وسوقها إلى مصائر مجهولة لا يرضى عنها الله تعالى، سواء ما تعلق منها بالمصائر المادية أو المعنوية، فالإنفاق غير المرشّد قد يؤدّي إلى الإفلاس أو الأضرار بمصلحة المجتمع،كما أن رد الاعتداء إذا لم يمكن مخططا له ومدروسا ومرتجلا يمكن أن يؤدّي إلى عواقب وخيمة تضرّ بمريدي الثأر

[1] – ابن كثير ، **تفسير القرآن العظيم** ،الطبعة الثانية ، 1970، دار الفكر، بيروت لبنان : ج6 : 177.

لأعدائهم ولا تحقق هدف ردّ الاعتداء، وقد تحدث نكاية كبيرة في المعتدى عليهم بدل إحداثها في المعتدين، وتكون بذلك مهالك أودى إليها التسرع والتعجل بدل الصبر والإعداد الجيد، لذا أمر الله تعالى بتدبر الأمر جيدا قبل إنفاذ الهدف المراد المتوجه إلى جانب الإنفاق أو المتوجه إلى إلحاق هزيمة، يقول ابن كثير" جاء الأمر بالإنفاق في سبيل الله في سائر وجوه القربات ووجوه الطاعات، وخاصة صرف الأموال في قتال الأعداء وبذلها فيما يقوى به المسلمون على عدوهم، والأخبار عمن ترك فعل ذلك بأنه هلاك ودمار لمن لزمه واعتاده ثم عطف بالأمر بالإحسان وهو أعلى مقامات الطاعة"[1].

ختم الله تعالى أوامره برد الاعتداء والإنفاق في سبيل الله وعدم الإساءة إلى الذات بالإحسان الذي يقود الأوامر السابقة، ويدير السلوكيات المطلوبة باعتدال واتزان دون تفريط أو مغالاة في رد الاعتداء أو الإنفاق المالي غير المرشّد أو تعريض الذات المسلمة إلى الهلاك بفعل الذات نفسها، فالمحسن يتعامل مع الأوامر الربانية الثلاث باعتدال ويبصر مآلات سلوك الجهاد وإنفاق المال وحماية الذات، ولذا هو يحاول باستمرار في استيعاب المطالب الثلاث استيعابا متزنا لا إفراط فيه ولا تفريط، فلا يجبن حال الجهاد، ولا يبخل حال الإنفاق ولا يخاطر بنفسه في المواقع غير المحسوبة، بل يسلك سلوك المبصر المقدر للعواقب والنتائج، قال ابن وهب: أخبرني عبد الله بن عياش عن زيد بن أسلم في قول الله تعالى: ﴿**وَأَنْفِقُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ**... ﴾ وذلك أن رجالا كانوا يخرجون في بعوث يبعثها رسول الله صلى الله عليه وسلم، بغير نفقة فأما أن يقطع بهم، وإما كانوا عيالا، فأمرهم الله أن ينفقوا مما رزقهم الله ولا يلقوا بأيديهم إلى التهلكة، والتهلكة أن رجالا هلكوا من الجوع والعطش أو من المشي، وقال لمن بيده فضل ( وأحسنوا إن الله يحب المحسنين ) [2].

واضح من خلال سلوك المبعوثين من قبل الرسول صلى الله عليه وسلم أن البذل في سبيل الله تعالى لا يعني تجاهل الأسباب وأخذ الحيطة والحذر، وقراءة المصائر المتوقعة وغير المتوقعة التي يمكن أن تقع حال إنفاذ أهداف البعثة النبوية، بل يجب الإعداد المستحق من حيث الزاد المادي ومختلف الحاجيات التي يقتضيها هدف البعثة، إلى جانب الإعداد البدني الجهادي الذي يحقق الغلبة ويستجيب لموازين القوة الكائنة في الطرف الأول ومراعاة الإحسان في كل ذلك حتى تنتج الحركة المطلوبة ذات الفاعلية في تحريك بواعث النصر وانجاز الوسائل المطلوبة لذلك، ومراعاة كل شروط النجاح والتفوق مع الذات والغلبة على الأعداء والمناوئين.

رد الاعتداء إذن حق يكفله الشرع ويوافق عليه الطبع الإنساني، وإذا حصل إحسان من قبل المعتدى عليه فيعني ذلك منزلة سامقة ارتقى إليها المحسن، تربي المتعايشين لها والمتفاعلين معها على سلوك الإحسان، وتلفت الاهتمام الاجتماعي إلى ضرورته في الحفاظ على صيرورة الحياة الاجتماعية وعلاج كثير من المشكلات الاجتماعية التي تحدث بسبب النزاعات العرقية والطائفية والعنصرية التي تحدث داخل المجتمع، ولا يمكن احتواؤها إلا بإنفاق الإحسان وتغليبه على رد العدوان.

---

[1] - عماد الدين أبي الفداء إسماعيل ابن كثير القرشي الدمشقي, **تفسير القرآن العظيم** ، دار الفكر ج1 : 406.

[2] - ابن كثير ، المرجع نفسه : 406.

وبرسوخ الإحسان داخل المجتمع تقل الاعتداءات غير المبررة التي تطال الأفراد والجماعات بلا وجه حق، لان المعتدين يواجهون عقوبة نفسية شديدة جراء العفو عنهم والإحسان إليهم، فيشعروا بالصغار والهوان لما كسبت أيديهم، وفعل النزغات الشيطانية في قلوبهم في مقابل الكبرياء النفسية لدى المحسنين التي تمكنت من رد الاعتداء، ولكنها لم تنفذه ابتغاء رضوان الله تعالى واستعلاء على نزغات الشياطين التي تدفع إلى الانتصار النفسي بدل الانتصار لله تعالى ولدينه ورسوله صلى الله عليه وسلم.

**إيتاء ذي القربى:**

يجب ملاحظة هنا أن العدل كبداية سلوكية تؤثر في سلوك الإحسان وسلوك إيتاء ذي القربى وهي سلوكات مترابطة متصلة تتفاعل فيما بينها، وتنتج الشخصية الإسلامية المطلوبة في التعامل مع مواقف العدل واستجابة الإحسان وصلة الأرحام والإقبال على التفاعل الاجتماعي مع كل الفئات الرحمية التي يرتبط بها الفرد فالإنسان العادل لا يمكن أن يزهد في الإحسان، أو بالأحرى يعسر عليه تمثل الإحسان ومن ثم صلة الأرحام بل يقبل على المدافعة الحسنة حال الاعتداء عليه، إلى جانب صلة الأرحام حتى وإن تلقى منهم القطع والصدود، ذلك لن يثنيه عن الوصل وتجديد التفاعلات الاجتماعية معهم وبعث الصلة الاجتماعية التي ضمرت زمنا يسيرا أو طويلا مع أقربائه ولا يهمه ماضي التجاوزات التي صدرت من طرفهم أو طرفه، طالما أن الله تعالى أمر بالصلة ونهى عن القطع، ومن العدل أن لا يقطع صلة الأرحام لمجرد خطأ اجتماعي وقع، أو تقصير، بل العدل يقتضي فهم الأعذار وتدارك الخلل الاجتماعي والإسراع في رأب الصدع وإعادة صيرورة القرابة الاجتماعية إلى سابق عهدها من التماسك والتعاون على الخير.

مظهر آخر من مظاهر العدل يظهر في صلة الأرحام، وهو أن لا ينتصر المسلم العادل إلى أهله (عائلته) حال حدوث خصومة أو لدد بينهم وبن عائلة قريبة ينتمي لها دما ونسبا، وذلك بأن لا يغمط أي عائلة حقها ويقوم بإحقاق الحق بينهما، حتى وإن انصرف الحق إلى غير أهله، فعليه أن يذعن له، ويذكّر أهله بالحق المغفول عنه، ويساعد على فك الخصومة الموجودة بينهما، ولا يجب أن تنسينه الموالاة أو العاطفة الأبوية العدل بين العائلتين، ولا يذهب إلى إبقاء الخصومة ويلتمس رضا أهله ويدع رضا الله تعالى ويجافي قيم العدل ويبقي على انهيار العلاقات الإنسانية، والمسلم مطالب بالإصلاح والإسهام في علاج الاختلالات المتوطنة في البناء الاجتماعي، سيّما وأن سلامة القرابة في المجتمع يتأسس عليها سلامة مكونات المجتمع الأخرى من البناء الأسري والقبلي.

يقول الله تعالى: ﴿**يَأَيُّهَا الذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ**﴾ ( المائدة: 8) نداء الله تعالى للجموع المؤمنة بتحقيق القسط حتى مع الذين يبغضونهم ويناصبونهم العداء من الكفار، فالبغض وهو حالة نفسية تضمر البغضاء للفئة الكافرة وتحنق عليها، لكن مع ذلك يأمرها الله تعالى بالقسط معها وعدم الاعتداء عليها " إذ عدل الإسلام هو عدل الله والله لا يظلم أحدا من عباده، فردا أو جماعة، بل هو الحكم العدل وقد نزلت آيات خالدة في كتاب الله تدافع عن يهودي اتهم بجريمة ظلما وهو بريء منها، فندد القرآن بالمتهمين وهم منتسبون ظاهرا إلى الإسلام، ودافع عن المتهم دفاعا لا نظير له في التاريخ"وذلك في قوله تعالى: ﴿**إِنَّا أَنْزَلْنَا إَلَيْكَ الِكتَابَ بِالحَقِّ لِتَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ بِمَا أَرَاكَ اللَّهُ وَلَا تَكُنْ لِلْخَائِنِينَ**

﴿**خَصِيمًا**﴾ ( النساء:105 )[1] لأنّ العدل لا يمكن أن يستجيب لرغبات النفس وحالات رضاها أو سخطها، أو حالات السعة التي يمكن أن تمارس الظلم على العدو، وبالتالي تتخلى عن الأخلاق المطلوبة في تسيير الصراع مع الكفار الأعداء، فالعدل لا يمكن أن يسقط مع حالة الشنآن الحاصلة عند الجموع المؤمنة، بل يجب الالتزام به في هذه الحالة النفسية الحساسة حتى لا يكون سلوك العدل مزاجا نفسيا يستحضر وقت الرغبة فيه والتمكن من تحقيق ظفر به على الخصم، ويرد حال الزهد فيه ومخافة فقدان مزايا مأمولة يمكن أن تعود للخصم، مما يضيع قيم العدل الحقيقية التي تكون مع العدو والصديق، إلى جانب إبراز الميزة الإسلامية للعدل في المجتمع المسلم حال تعامله مع العدو، والتي تختلف بلا ريب عن العدل المزعوم عند غير المسلمين، يقول الزمخشري" وفي هذا تنبيه عظيم على أن العدل إذا كان واجبا مع الكفار الذين هم أعداء الله وكان بهذه الصفة من القوة، فما الظن بوجوبه مع المؤمنين الذين هم أولياؤه وأحباؤه"[2].

فالعدل مع العدو لا يهمل في الممارسة السلوكية الإسلامية الجهادية والسياسية وغيرها من جوانب التفاعل الأخرى، ويزداد إلحاحا مع المسلمين فيما بينهم، من خلال إحقاق الحقوق لأهلها، وفض الخصومات بما يجعل كل فريق يذعن للحق الذي له ولا يطمع في حقوق غيره، فضلا عن أن يفكر في سلبها أو الاعتداء عليها، أو استغلال عدم معرفة الخصم لحقوقه بأن يعتدي على حقه عنوة دون مراعاة قواعد العدل الإسلامي والذي من شأنه أن يقرب من الله تعالى ويجعل الفرد المسلم لا يفكر بمنطق الغلبة غير العادلة وجلب المنافع المادية الزائلة بل يفكر بمنطق الخوف من الله تعالى وتمثل العدل الذي يجب أن يكون استجابة عميقة لمقرراته دون أن يكون الاضطرار هو الباعث لذلك أو عدم التمكن من الإفصاح عن الحق المهدر بالنسبة للطرف المظلوم.

وفي معرض آخر يبين الله تعالى أن العدل ينبغي أن يطال اقرب الناس إلى المسلم الوالدين والأقربين بل يطال الفرد ذاته، بأن ينصف نفسه فلا يفرط ولا يغالي في إعطائها الحق أو الانتصار لها دون وجه حقّ ﴿**يَأَيُّهَا الِذينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالقَسْطِ شُهَدَاءَ لله وَلا عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَوِ الوَالِدَيْنِ وَالَاقْرَبِينَ إَن يَّكُنْ غَنيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللهُ أَوْلَى بِهِمَا فلا تَتَّبِعُوا الهُدَى أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلْوُوا أَوْ تُعْرِضُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعمَلُونَ خَبِيرًا**﴾ ( النساء:135 ) ولم يقل الحق لك مع إخوانك المؤمنين: كونوا قائمين بالقسط، بل قال كُونُواْ قَوَّامِينَ بِٱلْقِسْطِ أي أن المطلوب هو الاستمرارية للسلوك العادل فنحن نقول:" فلان قائم" و" فلان قَوَّام". ونعرف أن كلمة" قَوَّام" هي صيغة مبالغة، وعلى ذلك يكون الأمر الإلهي لكل مؤمن: لا تقم بالقسط مرة واحدة فقط،بل اجعله خصلة لازمة فيك، ولتفعل القسط في كل أمور حياتك"[3]، ليكون العدل بعدئذ عقيدة لازمة في سلوك المؤمن لا يمكن أن يتخلى عنه مطلقا لذا لا ينبغي أن يكون الالتزام به مؤقتا يخضع لضرورات محددة ثم يقصى من الحياة الاجتماعية، لأن ذلك معناه انهيار النظام الاجتماعي ونشوب الفوضى وانتشار الظلم والفساد داخل المجتمع وفقدان السيطرة على حياة الناس وغير ذلك من مساوئ التخلي عن القسط، فالاستمرارية فيه يعني جعله فوق كونه ثقافة راسخة في المجتمع، مطلبا إيمانيا يرتبط به المسلم طيلة حياته.

---

[1] - يوسف القرضاوي ، ، **شريعة الإسلام خلودها وصلاحها للتطبيق في كل زمان ومكان** ، دار الشهاب للطباعة والنشر ، باتنة ، الجزائر :45 .

[2] – محمد علي الصابوني ، **صفوة التفاسير** ، قصر الكتاب ، البليدة ، شركة الشهاب ن الجزائر ج1: 330.

[3] – محمد متولي الشعراوي ، **خواطر الشعراوي ، ج4:** 130

من ثمة فالقيام على القسط لا يكون فقط متوجها لأطراف بعيدة عن دم الإنسان وعصبيته، بل يخص الذات المسلمة بأن يحرمها من انتظار حق لا تملكه ولا تستحقه ويمتد هذا إلى الوالدين اللذين يمكنا أن يؤثرا على ولدهما بحكم الرابطة الدموية والرفعة التي يرتبطان بها في نظر كل مسلم، وهي رفعة وضعها الله تعالى في مقام عَلِيٍّ بعد القيام بعبوديته، رغم ذلك نهى الله تعالى عن مساوقة العاطفة الأبوية والأدبار عن القيام بالعدل الواجب، ذلك أن قيمة العدل لا ينبغي أن تؤخر لقاء الانتصار لموقع الأب والأم، أو تُلغى لأمر صادر من قبلهما أو ترغيب أو ترهيب واجها به الولد،بل يجب مقاومة ذلك وإيثار الانصياع لأمر الله تعالى وترك تأثير العاطفة الأبوية، والالتفات فقط إلى مقررات العدل حتى وإن كشفت نتائجه عن تورط الوالدين في مخالفة ما من المخالفات غير المشروعة، فيجب الإذعان لمنطوق العدل وتنفيذه" **والله لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطعت يدها**[1]" فالقرب النَّسَبِي من رسول الله صلى الله عليه وسلم لا يعني تعطيل واجب العدل والاستجابة لتأثيرات العاطفة والوجدان.

جماعة القرابة لها حمولتها الوجدانية والعاطفية وتأثيراتها العميقة على تطبيق مقرر العدل فيخش الفرد من حصول خصومة وحدوث شنآن حال تطبيق العدل عليهم ومحاسبتهم عليه ويمكن وقوع المقاطعة من قبلهم، جزاء مساواتهم مع الغير في الامتثال لمخرجات العدل والإقرار بنتائجه التي لا تُقِرُّ دعواهم ولا تستجيب لأهوائهم ومطامعهم، وتمنعهم من تحقيق أي منفعة غير مشروعة من شأنها أن تشجع الجماعات الاجتماعية غير القانونية على سلب حقوق الناس والاعتداء على ممتلكاتهم بالقوة والقهر، طالما أن العدل لا يأخذ مجراه الطبيعي في حياة الناس، أو يمالئ الأقربين ويمنحهم وجاهات واعتبارات لا تبررها إرادة العدل التي أقرها الشارع إنصافا وحقا مشروعا.

﴿**إِن يَكُنْ غَنِيّاً أَوْ فَقِيراً فَٱللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَا فَلاَ تَتَّبِعُواْ ٱلْهَوَىٰ أَن تَعْدِلُوا**﴾، وقد يقول قائل: إن الهوى قد ينحاز إلى الغنيّ طمعاً في ثرائه؛ فلماذا يذكر الله الفقير أيضاً؟ ونقول: قد ينحاز الهوى إلى الفقير رحمةً بالفقير فيحدِّث الشاهد نفسه" أنه فقير ويستحق الرحمة"؛ لذلك يحذرنا الحق من الانحياز إلى الغني أو الفقير، ولا دخل للشهادة بثراء الثري أو بفقر الفقير؛ لأن العبد المؤمن ليس أولى أو أحق برعاية مصالح الناس من خالقهم – جل شأنه – ولذلك جاء بالحيثية الملجمة ﴿**فَٱللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَا فَلاَ تَتَّبِعُواْ ٱلْهَوَىٰ أَن تَعْدِلُواْ**﴾ أي أنك أيها العبد لم تخلق أحداً منهما ولكن الله خالق الاثنين وهو أولى بهما فليس لك أن تقيم شهادتك على الثراء أو على الفقر لأنك لست القَيّم على الوجود"[2]، فالشهادة المطلوبة لله القائمة على أساس التمكين للعدل لا تعبأ لغني ولا لفقير، فتنظر للأول نظرة إكبار وإجلال، ولا تعترف بأنه

---

[1] - الحديث ،عن عروة بن الزبير – رضي الله عنه – " أن امرأة سرقت في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم في غزوة الفتح ، ففزع قومها إلى أسامة بن زيد يستشفعونه ، قال عروة : فلما كلمه أسامة فيها تلون وجه رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فقال : أتكلمني في حد من حدود الله تعالى ، قال أسامة : استغفر لي يا رسول الله ، فلما كان العشي قام رسول الله خطيبا فأثنى على الله بما هو أهله ، ثم قال : " **أما بعد فإنما أهلك الناس قبلكم ، أنهم كانوا إذا سرق فيهم الشريف تركوه ، وإذا سرق فيهم الضعيف أقاموا عليه الحد ، والذي نفس محمد بيده ، لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطعت يدها** ، ثم أمر رسول الله صلى الله عليه وسلم بتلك المرأة فقطعت يدها فحسنت توبتها بعد ذلك وتزوجت ، قالت عائشة رضي الله عنها : فكانت تأتي بعد ذلك ، فأرفع حاجتها إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم " رواه البخاري ، الجامع ، رقم 2403

[2] - محمد متولي الشعراوي ، المرجع نفسه : 133.

مثل الآخرين يجري عليه ما يجري عليهم، وللثاني نظرة شفقة ورحمة بأن لا يطال العدل الفئة المحرومة والفقيرة التي اقترفت ما اقترفته بحكم الظروف القاهرة والمكرهة على الزلل الاجتماعي أو الأخلاقي.

فالعدل لا يجب أن يصيخ لصراخ الفقر ولا لتهديد الغني، طالما أن الذي خلقهما (الفقير والغني) هو الذي أمر به، ومن ثم هو الذي يتولى أمرهما فلا يجب أن يضع المؤمن في ذهنه اعتبارا يخرج كثيرا عن صلاحيته ووظائفه المنوطة به، فيبذل للغني أو يتنازل للفقير، دون إذن من الله تعالى وبذلك يشوّه وظيفة العدل التي أمر به الله تعالى لتنظيم الحياة الاجتماعية وإقرار الحقوق بين الناس وتخفيف منابع الظلم بينهم على اختلاف مستوياته ومواقعه، لذلك لا يجب إتباع الهوى في تقريب الغني أو التجاوز عن الفقير، بدافع رهبة أو رحمة وادعاء أن ذلك عدل وإنصاف بين الناس، ولكنه في الحقيقة تجاوز للعلاقة التي يجب أن تكون بين العدل البعيد عن الهوى الذي يمكن أن يعطل العدل وُيمَكّن للظلم ويسيء لأهل الحقوق، لأن ذلك حَرِيّ بأن يحرف الشهادة عن هدفها ويميل بها نحو أغراض ذاتية ونفسية تسيء للعدل من جهة وتمالئ المقسطين وأصحاب الأهواء.

وحال الانحراف والميل عن القوامة بالقسط والتخلي عن الشهادة لله تعالى، يعرض المنحرفون أنفسهم لسخط الله تعالى، الذي لا يرضى بالظلم"فعندما مر الرسول صلى الله عليه وسلم مع صحابته بمساكن الذين هلكوا، لأنهم اقترفوا الظلم، نبّه أصحابه – لمزيد تحذيرهم من الظلم –كيلا يدخلوا مساكن هؤلاء الظالمين البائدين"**لا تدخلوا مساكن الذين ظلموا، إلا أن تكونوا باكين أن يصيبكم ما أصابهم"**[1] تحذير النبي صلى الله عليه وسلم من مآلات الظلم الوخيمة التي تطال الظلمة يبين مدى السخط الرباني على سلوك الظلم الواقع على العباد المخرب للنفسية البشرية وللعمران البشري، وتسليط العقوبة الربانية على صانعيه عبرة للذين يريدون إنتاج الظلم واستعباد الناس والتهوين من الكرامة الآدمية التي كرم بها الله تعالى عباده مذ خلقهم وأنشأهم من الأرض واستعمرهم فيها، وهي سنة كونية أرادها الله تعالى رحمة بالمظلومين وتخليصا للحياة الإنسانية من منكرات الظلم واستبدالها بالعدل الذي يحمي الحياة الإنسانية ويعلي من شأن القيم الفضيلة التي أرادها الله تعالى في الأرض.

**التنشئة على العدل:**

بمقتضى النصوص القرآنية التي تناولت العدل وبينت أهميته ودوره في الحياة الاجتماعية الإسلامية وحذرت من إسقاطه كسلوك حضاري ينمي جوانب الحياة المختلفة ويحميها من نشوب الاضطراب والاختلال الذي يمكن أن يعرض الأمن الاجتماعي للخطر، فضلا عن العقوبات الربانية التي تقع على الجماعات غير العادلة أو تلك التي تقتات من الظلم، ونظرا لشموله لجوانب الحياة المختلفة (الأخلاقية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والعسكرية) يتعيّن على المجتمع المسلم إنفاق تنشئة تربوية طويلة على قيم العدل تبدأ بالفرد وتنتهي بالمجتمع المسلم الصغير فالمجتمع الكبير وإلى أن تكون له السيادة العالمية على كل المجتمعات الأخرى، ولا يمكن بدون تنشئة عميقة وراسخة أن يستجيب المجتمع عمليا لقيم

---

[1] – محمد عمارة ، **الإسلام وحقوق الإنسان ، ضرورات لا حقوق** ، ( الكويت ، عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، 29شعبان 1405- مايو ( أيار ) 1985) ص 60 ، والحديث عن عبد الله بن عمر – رضي الله عنه – أن النبي صلى الله عليه وسلم لما مر بالحجر قال : **لا تدخلوا مساكن الذين ظلموا إلا أن تكونوا باكين أن يصيبكم ما أصابهم** ، ثم تقنع بردائه وهو على الرحل " رواه البخاري ، صحيح البخاري ، رقم 3380.

العدل ومضامينه المرتبطة بالذات والذوات الأخرى المسلمة وغير المسلمة، معنى ذلك أن التنشئة العميقة على العدل تبدأ من الفرد المسلم فالأسرة المسلمة فالمجتمع العادل الذي يستطيع أن يقدم نموذجا عالميا في العدل.

وتشير التنشئة في معناها "الواسع إلى الأساليب أو الطرق التي يمكن بها تربية الأطفال وحضانتهم كما أنها العملية التي تنقل من خلالها متطلبات وعناصر الثقافة إلى الجيل أثناء عملية النمو، حث يقوم الوالدان أو من ينوط بهم القيام بعملية التنشئة بغرس عناصر الثقافة التي تعتبر جزءا أساسيا وهاما في بناء شخصية الطفل، وهي تحتوي على عناصر التدريب الخاص على مهارات التكيف والتوافق، والتي تعتبر ضرورية فيما يتعلق بعمليات الرضا وسد الاحتياجات والرغبات الضرورية للفرد، كما قد تتكون لدى الطفل بعض البواعث والمحركات المتناقضة نتيجة لعملية القمع والكبت التي يتعرض لها أثناء سعيه لتحقيق مطالبه الذاتية، وما يلاقيه من ردع أو نهي من جانب القائمين على تنشئته ورعاية نموه"[1]، الطفل ينشأ على ذات الثقافة التي نشأ عليها والداه وتبعا للبيئة الاجتماعية التي يتفاعل بها مع أقرانه قبل المرحلة المدرسية وخلالها وبعدها، ويستمر في تلقيها وتمثلها واكتسابها إلى غاية نقلها إلى أبنائه بعد زواجه وإنجابه، وهكذا تنقل الثقافة بميزاتها وخصوصياتها إلى الجيل الناشئ الذي يحافظ عليها ويقوم بتطويرها وترقيتها والإضافة إليها، بفعل التنشئة الموجهة والمقصودة، بيد أن هناك فروقا عميقة في التنشئة الاجتماعية حسب طبيعة الثقافة التي تنتج تنشئة اجتماعية فريدة في مقاصدها وغاياتها رغم بعض القاسمات المشتركة بينها، ففي المجتمع المسلم تتحدد تنشئته الاجتماعية بمحدد الدين (أحكامه ونظمه وتشريعاته وأخلاقه) وتوجه الفرد والجماعة تبعا لمنظومته، من ثمة لا يستهدف من التنشئة الاجتماعية تحقيق التكيف الاجتماعي والتمثل الثقافي للقيم والمعايير وحسب بل يستهدف بشكل أعمق تحقيق العبودية لله تعالى، طالما أن غائية وجود الإنسان وغير الإنسان برمتها التعبد، وهو فرق جوهري بين التنشئة الإسلامية والغربية، هذه الأخيرة التي تركز على المعاني الأرضية المادية.

من ثمة تنشئة الفرد المسلم على سلوك العدل ليس معناه تحقيق المزايا الاجتماعية فقط من استقرار اجتماعي وضمان الحقوق لأصحابها وغيرها من المزايا، وإنما يعني في العمق التنشوي أن الفرد بسلوكه للعدل يتعبد الله تعالى، وبالتالي يرتقي العدل إلى عبادة وليس ممارسة اجتماعية محضة، يحظى من خلالها على القبول الاجتماعي، ويحقق التكيف المطلوب مع الجماعة الاجتماعية، ويبرهن بكيفية اجتماعية مناسبة على قدرته على الانتماء وتمثله لمنظومة القيم التي تفرضها الجماعة عليه، بل يرتقي إلى ما هو أبعد من مجرد الرضا الاجتماعي إلى الرضا الرباني الذي يستجيب لمقتضيات الاستخلاف ومتطلبات التعمير في الأرض، وليس معنى ذلك مناقضة القبول الاجتماعي، بل ذلك مرتبط أتم الارتباط به، فالفرد حين يرضي الله تعالى بسلوكه الاجتماعي يؤدي لا محالة إلى القبول الاجتماعي، والعكس إذا ابتعد الإنسان عن ربه تعالى، ذلك معناه الاستبعاد عن دائرة القبول الاجتماعي.

---

[1] - محمد عبده محجوب وآخرون ، **التنشئة الاجتماعية** ، **دراسات انتربولوجية في الثقافة والشخصية** دار المعرفة الجامعية ،مصر ، 2005 : 30.

عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "**مَنْ أَسْخَطَ اللَهَ في رِضَا النَّاسِ سَخِطَ اللَّهُ عَلَيْهِ، وَاسْخَطَ عَلَيْهِ مَنْ أَرْضَاهُ في سَخَطِهِ، ومَنْ أَرْضَى اللهَ فِي سَخَطِ النَّاسِ رَضِيَ اللَهُ عَنْهُ، وَأَرْضَى عَنْهُ مَنْ أَسْخَطَهُ فِي رِضَاهُ حَتى يُزَيِّنُهُ وَيُزَيِّنُ قَوْلَهُ وَعَمَلَهُ في عَيْنِهِ**"[1]

وفي رواية لمسلم: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "**إِنَّ اللَّهَ تَعَالَى إِذَا أَحَبَّ عَبْدًا دَعَا جِبْرِيلَ فَقَالَ: إِنِّي أُحِبُّ فُلاَنًا فَأَحْبِبْهُ، فَيُحِبُّهُ جِبْرِيلُ، ثُمَّ يُنَادِي فِي السَّمَاءِ، فَيَقُولُ: إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ فُلَانًا فَأَحِبُّوهُ فَيُحِبُّه أَهْلُ السَّمَاءِ، ثُمَّ يُوضَعُ لَهُ القَبُول فِي الأَرْضِ، وَإِذَا أَبْغَضَ عَبْدًا دَعَا جِبْرِيلُ فَيَقُولُ إِنِّي أُبْغِضُ فُلاَنًا، فَأَبْغِضْهُ، فَيُبْغِضُهُ جِبْرِيلُ، ثُمَّ يُنَادِي فِي أَهْلِ السَّمَاءِ، إِنَّ اللَّهَ يُبغِضُ فُلَانًا فَأَبْغِضُوهُ، فَيُبْغِضُهُ أَهْلُ السَّمَاءِ ثُمَّ تُوضَعُ لَهُ البَغْضَاءُ فِي الأَرْضِ**"[2].

رضا الناس لا معنى له في التنشئة الاجتماعية الإسلامية إلا إذا ارتبط برضا الله تعالى، ذلك أن رضا الله تعالى محور كل حركة ونشاط يقوم به المسلم في حياته، ودوافعه الداخلية العميقة (نياته) المتصلة بتلك الحركة والسعي، تنعقد أول ما تنعقد على رضاه سبحانه وتعالى، وإلا تحوّلت (الحركة والسعي) إلى رياء مستتر يَتَغَيَّى رضاء الناس وخشيتهم بدل رضاه ومخافته، ويحرص على التزلف والتقرب من مدح الناس وثنائهم لتمرير خداعه على الناس وكسب رضاهم، لكن ما يلبث وأن يفتضح ويظهر على شخصيته الحقيقية، أمام الناس، وبدل الرضا ينبت السخط الاجتماعي باكرا عليه، ويتزايد المقت الاجتماعي عليه، كونه أخَلّ بشرط القبول الاجتماعي، وهو رضوان الله تعالى.

بهذا الفارق الجوهري بين التنشئة الاجتماعية الإسلامية والتنشئة الاجتماعية الغربية، يمكن فهم موقع سلوك العدل لدى المسلم، أو أي سلوك آخر في المنظومة العامة التي تمثل المرجعية الحكمية والخلقية للمسلم والوقوف على المبعث الأساسي للسلوك، بتعبير علماء النفس (الدوافع) التي تحض الفرد على الفعل أو الترك فامتثال العدل يمثل بالنسبة للمسلم خضوع لله تعالى ومن ثم انتماء للجماعة الاجتماعية المسلمة التي هي كذلك تقوم نظمها وعلاقاتها وتفاعلاتها على ذات التمثل الذي يحققه المسلم (الخضوع لله تعالى) وحينئذ يظهر التناسق القيمي جليا بين الفرد والجماعة، والتعاون على دعم العدل معا فالفرد العادل ينبّه الجماعة حال الإخلال به، وكذلك الجماعة تراجع الفرد في ما يمكن أن يقصر فيه الفرد حال وضوح الحكم ونزوله والذي يمكن أن يكون في غير صالحه، ورغم ذلك يقبله لطبيعة التنشئة الإيمانية التي نقلت العدل من مجرد إجراء حقوقي وقانوني إلى كونه عبادة يجب الانصياع لها.

ونُصْح الفرد للجماعة — فيما يخصّ القيام بالعدل والشهادة لله – يرتبط بهدف الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، كفريضة لازمة عن التدين لا يمكن التفريط فيه، وليس فقط بهدف الحفاظ على قبول الجماعة واستمرار الانتماء الاجتماعي، والحفاظ علي صيرورة التفاعل الاجتماعي، ويرتفع النصح بالعدل من المضامين الاجتماعية إلى المضامين الإيمانية، التي تجعل الفرد الناصح يشعر دائما أنه يستجيب لمقتضيات إيمانه ويترجمه إلى سلوكات اجتماعية تزن المواقف

---

[1] – رواه الطبراني بإسناد جيد قوي ، وقال الهيثمي : رواه الطبراني ورجاله رجال الصحيح ، غير يحي بن سلمان الخضري ، وقد وثّقه الذهبي في آخر ترجمة يحي بن سليمان الجعفي ، نقلا عن يوسف القرضاوي ، **المنتقى من الترغيب والترهيب للمنذري** ، ج2: 132.

[2] – الإمام أبو زكرياء يحي بن شرف النووي الدمشقي ( ت 631 – 676 هـ ) **رياض الصالحين** حقق نصوصه ، وخرج أحاديثه ، وعلق عليه شعيب الأرنؤوط ، مؤسسة الرسالة ، ط17، 1409 – 1989م : 204 .

المختلفة بميزان الإيمان لا بميزان التكيف الاجتماعي أو الخوف من الضبط الاجتماعي وسوى ذلك من مفردات التنشئة الاجتماعية الغربية.

بهذا الاعتبار في التنشئة الاجتماعية الإسلامية يحتاج الفرد إلى بناء تنشوي على قيم العدل منذ الطفولة والى أن يصبح راشدا وناضجا، وتستمر معه التنشئة إلى آخر لحظة في حياته، حتى تستقيم صورة العدل الحضارية في المجتمع ( يشمل المؤسسات الأسرية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها..) من المؤسسات ذا الصلة الحيوية بالعدل، أي أن العدل يبدأ ترسيخه في الفرد فالأسرة فالمجتمع فالدولة فالعالم، هكذا بتساوق ومرحلية وطول زمن وعمق علم، وطول مراس، ونبدأ بمرحلة التنشئة الأولى ( الفرد ).

**الفرد العادل:**

الفرد لبنة أساسية في البناء الاجتماعي الإسلامي، ومحورا أساسيا من محاور التنشئة الاجتماعية التي يرتكز عليها الفعل التربوي التنشوي والتثقيفي، والذي يقوم به الآباء و المربون والنماذج الحسنة في التوجيه، ونقل المضامين العقدية والاجتماعية والثقافية والسياسية وغيرها إذ الفرد المراد بالتنشئة لذا بدأ القرآن الكريم – في تبيان الفئات المقصودة بالعدل- بالنفس، أي بتنفيذه (العدل) أولا على النفس ﴿**وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ**... ﴾ ثم فئتي الوالدين والأقربين، لان النفس أو الذات إذا ما تحلت بسلوك العدل والتزمت به، معنى ذلك أنها تملك استعدادا لاستقباله في المجال الاجتماعي بالدعوة إليه وجعله اختيارا اجتماعيا لدفع الظلم وإسعاد الجماعات الاجتماعية كلها، دون تبرم أو ضيق، أو محاولة التخلص منه بالثورة أو الانقلاب، وسوى ذلك من التعبيرات التي تدلل على بطء الاستجابة لمطلب العدل، وهذا بلا شك يؤخر التطبيق الاجتماعي للعدل جراء تخلف التطبيق الفردي.

استجابة الفرد للعدل ولو على حساب ذاته ينم عن تربية عميقة وتكوين دقيق يتجاوز كثيرا الشعارات والادعاءات اللفظية والحسابات السياسية التي لا تصمد إلا وقتا يسيرا ثم تنهار ويتساقط أصحابها ويظهر للناس إن دعواهم التي رفعوها باسم العدل ما هي إلا خدعة سياسية تعبر عن زيف فكري وخِفّة تربوية، لا تختلف كثيرا عن سدنة الظلم المتحكمون في شئون الدولة والمجتمع ولا يتمكنوا بالتالي من تحقيق مأربهم، وإن تمكنوا لا يختلفوا عن إنتاج نفس الممارسات الظالمة غير العادلة التي جسّدها أناس قبلهم.

خطوة التنشئة الأولى هي النفس العادلة مع ذاتها غير المتحيزة للظلم وغير المتبرمة بنتائج العدل، فلا يملك العادل مع نفسه إعطاء نفسه أفضليه على غيره أو إعطائها حقوقا لا تستحقها أو حصولها على امتيازات بحكم القبيلة أو الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها، بل يرى نفسه متساويا مع أفراد جماعته لا يتميز عليهم إلا بالتقوى والعمل الصالح.

من جهة أخرى اذا فرّط المسلم في إنفاذ العدل مع ذاته، نتج الظلم الذي يطال الذات ويسيء إليها بمعنى أنه لم يحسن إلى ذاته ويتعامل معها تعاملا حسنا يطورها ويقربها من منازل الإيمان والصدق مع الله تعالى، يقول سبحانه ﴿**وَمَنْ يَتَعَدَّ حُدُودَ اللهِ فَقَدْ ظَلَمَ نَفْسَهُ لَا تَدْرِي لَعَلَّ اللهَ يُحْدِثُ بَعْدَ ذَلِكَ أَمْرًا**﴾ (الطلاق:1) فالمسلم لا يتعدّ حدود الله تعالى، وذلك بإخراج زوجته من بيتها دون أن تأتي بفاحشة مبينة، فيرتكب ظلما لذاته، ويسقط سلوك العدل الواجب عليه، ومن ثم لا ينتظر منه أن يقيم العدل داخل مجتمعه لأنه لم يحققه مع ذاته، وتجاوز حدود الله تعالى في علاقته مع زوجته

البريئة من الفاحشة التي أخرجها من بيتها، وإذا لم تنتبه التنشئة الاجتماعية إلى مثل هذه السلوكيات غير العادلة فلا ينتظر أن يرتقي المجتمع إلى ممارسة العدل بين أفراده وتطويع كل شؤون الحياة المختلفة إلى إقراراته وتوجيهاته، بسبب تخلي التنشئة الاجتماعية عن ترسيخه منذ بدايات النمو الباكر للشخصية.

علاقة الفرد إذن مع العدل علاقة تفاعلية تمكنه من إدراك أبعاده النفسية مع الذات أولا، بأن يكون عادلا معها غير متجاوز الحدود التي وضعها الله تعالى، وبطول المراس الحاصل في بدايات التنشئة ومع طول الخبرة والتجربة تتأسس الاستجابة الفردية العميقة للعدل، لا على أنه حل لمشكلات التجاوز والظلم للآخرين فحسب، بل على أنه علاج لأدواء النفس الغضبية التي تنحرف أحيانا عن السواء فتلجأ إلى الاستمتاع بإيذاء نفسها من خلال خيارات سلوكية شاذة بعيدة عن توجيهات القرآن الكريم والسنة المطهرة.

وحال تحقيق العدل لدى الفرد يتخلص من"مشكلات التمركز الذاتي Egocentrism في التفكير والعلاقات وإبداء الآراء والأحكام على موضوعات وأشياء مختلفة كما كان قادرا على تنمية الإحساس الأخلاقي أو التوصل إلى تفهم حقيقي لمفهوم الصواب والخطأ، ولقد وضح كولبرج" إن النمو الأخلاقي يسير في اتجاهين، **الأول**: يتعلق بالمبادئ المجردة المنطقية التي تتضمن الإيمان بالعدل والشرعية، **والثاني**:يركز على مفهوم الاهتمام ورعاية الآخرين، والقدرة على تفهم مناهج وأساليب تقديم هذه الرعاية، وقد تتضمن العناية بصديق أو أحد أفراد الأسرة أو فئة من فئات المجتمع التي تحتاج لذلك"[1].

ضبط الفرد بضوابط العدل قيمة خلقية تتجاوز الذاتية والإنِّية إلى الجماعة الاجتماعية التي يتفاعل معها ويحقق من خلالها العديد من الحاجيات والمتطلبات ذات العلاقة بنمو الشخصية السوية وتطوير الذات الايجابية باستمرار، بعد الوعي بها وإدراكها فكرة نظرية مجردة تحتاج إلى إرادة الفرد المستجيب للعدل ليحولها إلى حقيقة اجتماعية، وطبيعي أن الفرد المسلم يختلف عن الفرد الغربي في اتجاهي النمو الخلقي التي أشار إليها كولبرج، فالمسلم حين يتخلق بخلق العدل ويلتزم به ويدعو إليه ليس على انه ضرورة اجتماعية أو حاجة ذاتية تترجم الطموح الشخصي ومستوى تحضر الفرد، بل لأن العدل أمر رباني، أمر به الله تعالى نبيه صلى الله عليه وسلم ليقود به الحياة الاجتماعية الإسلامية قال الله تعالى: **وَقُلْ آمَنْتُ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنْ كِتَابٍ وَأُمِرْتُ لِأَعْدِلَ بَيْنَكُمْ، اللَّهُ رَبُّنَا وَرَبُّكُمْ لَا حُجَّةَ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ اللَّهُ يَجْمَعُ بَيْنَنَا وَإِلَيْهِ الْمَصِيرُ**﴾ ( الشورى: 15) فالعدل إذن ليس شأنا اجتماعيا محضا كما هو الحال في الإدراك الغربي والمدرسة النفسية الاجتماعية الغربية، يمكن أن تتصرف فيه الجماعة بالتزام أو فكاك منه، حسب الظروف المتحكمة في سلوك الالتزام وسلوك التفريط، بل يرتقي في الإدراك الإسلامي إلى عبادة يتقرب بها إلى الله تعالى، وأمر الهي يصلح حياة الناس ويقترن في الوقت ذاته بالإيمان بالله تعالى، فالارتباط به عقدي يترجم معاني الإيمان، ويبين عن استجابة عميقة يستشعر الفرد من خلالها الصلة بالله تعالى وتنفيذ منهجه الشامل لحركة الناس جميعا.

**العدل الأُسَرِي:**

---

[1] – حسين حسن سليمان ، **السلوك الإنساني والبيئة الاجتماعية بين النظرية والتطبيق** ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،ط1، 1425هـ–2005م :168.

بتحقق التنشئة للفرد العادل في المجتمع المسلم يسهل بعدئذ انجاز الأسرة العادلة التي تلتفت إلى تفاعلاتها المختلفة اللفظية والنفسية والاجتماعية والانفعالية، فتضبطها بميزان العدل، وتحرص على ترسيخ العدل داخل الأسرة التي تعد"وحدة أساسية من وحدات المعمار الكوني، وبناء أساسيا من أبنية المجتمع الإسلامي يتضافر مع الأبنية الأخرى في تحقيق مقاصد الاستخلاف...وهي مؤسسة طبيعية تراحمية تحكمها قيم العفو والفضل والتقوى، وليست مؤسسة اصطناعية نشأت مع تطور الرأسمالية لتحقيق تراكم الثروة من خلال نظام الإرث كما يذهب الماركسيون، ولا هي ذات طبيعة صراعية تنافسية تخضع لعلاقات توازن القوى كما يذهب التحليل الاجتماعي الليبرالي"[1].

فالأسرة المسلمة تتغيى تنمية قيم العفو والفضل والتقوى بين الزوجين بداية ثم بين الأبناء (ذكورا وإناثا) حال تربيتهم وتنشئتهم، فلا تسمح مثلا بظلم الأنثى وتفضيل الذكر عليها، ومنحه كل ما يطلبه من الحنان والعطف والإنفاق وسوى ذلك مما تستطيع أن تنفقه له، مقابل ذلك حرمان الأنثى من كل ذلك أو بعضا من ذلك، لأنها أنثى، واعتبارها درجة دون درجة الذكر،" وقد أشارت دراسة محمد هاشم إلى أن التمييز في المعاملة بين البنين والبنات وتخصيص الذكور بالرعاية يزداد وضوحا في الأسر ذات المستويات الاقتصادية المنخفضة والتي يصبح عادة للابن الذكر فيها قيمة اقتصادية كبيرة منذ سن مبكرة، بينما تشيع الرعاية المتساوية في المناطق الحضرية إذا ما قورنت بالمناطق الريفية، ولا سيما بين الآباء صغار السن والآباء الأفضل تعليما والآباء الذين يشغلون مناصب مرموقة وبين الأمهات العاملات"، كما ترجع دراسة كرم محمد حمزة التحفظ في تعليم الإناث لسنوات طويلة إلى الاهتمام بالذكر أكثر من الأنثى"[2]، فالعوائد الاجتماعية إذن تجيز ذلك وتعتبره من الممارسات الطبيعية المنسجمة مع الاتجاهات الايجابية نحو الذكر، والتبرم من الأنثى ومعنى ذلك فقدان العدل مع الأبناء (التمييز في المعاملة، الحرمان من التعليم) وترسيخ الظلم الأبوي للبنات داخل الأسرة وإنتاج ممارسات العدوان والعنف ضدهن، بسبب الكينونة والصفة الخلْقية التي منحها الله تعالى لهن وتعبيرا عن الضيق النفسي بوجودهن، والنفور من العيش معهن، مما يولّد معه ردود أفعال غير سوية من قبل المقهورات والمظلومات في المجتمع المسلم، فقد يفكّرن في التخلص من وجودهن ( قتل النفس ) او الهروب من دورهن إلى فضاءات الانحراف والجريمة، أو يصبن بأمراض الاكتئاب والعزلة عن المجتمع، وغير ذلك من الممارسات غير السوية التي يحدثها الظلم وفقدان العدل داخل البيت الأسري.

يقول صلى الله عليه وسلم"**اعْدِلُوا بَيْنَ أَبْنَائِكُمْ**" [3]، العدل بين الأبناء لبنة أساسية في التربية الأسرية، تجعل الأبناء متعاونين فيما بينهم ومتحابين ذكرانا وإناثا، لا يشعر أي فرد بينهم بالنبذ أو الأبعاد أو قلة الاهتمام به أو يشعر بضعف الانتماء إلى الأسرة، أو ينظر إلى أخيه أو أخته نظرة دونية، بمعنى أن جميع الأبناء يتلقون الحاجيات النفسية الوجدانية والاجتماعية والمادية والتعليمية وكل ما يخص النمو، بعدل من الأبوين دون ميل أو انجذاب لولد دون بنت، أو لبنت دون ولد، مهما كانت الفروق الفردية (المعرفية والجسمية والنفسية..) بين الأولاد، فقد ينحاز الأب إلى الابن بسبب جمال

---

[1] – هبة رؤوف عزت ، **المرأة والعمل السياسي** ، **رؤية إسلامية** ، دار المعرفة :188.

[2] –كافية رمضان ، **أنماط التنشئة الأسرية السائدة في المجتمع العربي** ، جامعة الكويت ، الكويت : 72.

[3] – رواه البخاري ومسلم والنسائي وأبو داوود وابن حنبل

وجاذبية جسمه ويهمل آخر بسبب عدم توفر الجاذبية المطلوبة، فيفضل الأول على الثاني وحال حدوث ذلك من طرف الأب أو الأم، يشعر الولد المفضول بفقدان العدل الواجب في المعاملة الو الدية، ويمكن أن يؤدي به ذلك الشعور إلى التفكير في إنتاج الانتقام من أخيه أو الخروج من البيت بشكل نهائي، احتجاجا على ممارسة الأبوين غير العادلة.

**حالة ح. م:**

تشير حالة ح.م إلى تعامل أبوي غير عادل، إذ تعرّض المراهق إلى تمييز مادي ومعنوي بسبب تفوق أخيه الأصغر عليه من ناحية الجمال والدراسة (في نظر والديه) رغم مستواهما الدراسي والمهني (أساتذة ) مما جعله يشعر بدونية مفرطة داخل أسرته، ويتعرض باستمرار إلى تعنيفات وتعييرات تمس ذاته ومكانته وتُشعره باستمرار بتدني مكانته الأسرية مقابل ارتقاء منزلة أخيه عليه الجمالية والدراسية ما أدى إلى إنتاج تأثيرات نفسية حادة على شخصيته، جعلت منه يفضي إلى بعض أقرانه داخل الثانوية بنفوره الحاد من أبويه وكرهه الشديد لهما، بسبب التحيز وسلوك التمييز الصادر منهما ضده رغم المكانة التربوية لهما، ولا يخفى على أي والد مُجرّب أن النفور يمتد بلا شك إلى أخيه الأصغر، ويمكن أن يتطور إلى عدوانية منظمة داخل الأسرة وخارجها تنفيسا عن رواسب وكوامن الكراهية المدفونة في لاشعور المراهق [1].

**التحليل:**

هذه حالة من الحالات الكثيرة التي يتعرض لها الأبناء في فترة المراهقة الحرجة- التي تتزامن مع الفترة الدراسية ( التعليم الثانوي )- حال تعاملهم مع آباءهم وأمهاتهم، فالمظهر الجسمي لا يجب أن يغيّر من وجدانات الأب اتجاه ابنه أو ابنته، ويجعله يمارس التفضيل عليه ويبعده من مجال التقبّل الوالدي لأن ذلك يعني تكوين صدمات كثيرة للولد يفقده الثقة في ذاته وينمي لديه العديد من العقد النفسية التي تمنع التطور النفسي السوي للشخصية.

سلوك التمييز المقصود يؤدي إلى إضعاف العلاقات الأسرية بين الوالدين والأولاد من جهة وبين الأخوة بعضهم وبعض، فبالنسبة لعلاقة (آباء – أولاد) تتوتر وتضعف ولا تنتج العواطف البينية المطلوبة في التنشئة الأسرية، وباستمرار ذلك تتكون الاتجاهات السلبية نحو الوالدين، وتنمو مفردات الكره والبعد العاطفي والوحدة النفسية داخل البيت، وتتردد باطراد من قبل المراهق المفضول حال التحدث والتعامل معه ويبدأ في تكوين خيارات سلوكية تضر به وبأسرته ( الهروب من المنزل، تناول مخدرات ومسكرات، وارتكاب مخالفات أخرى....) وقتئذ فقط يمكن أن ينتبه الوالد إلى تقصيره التربوي وانجازه غير العادل في التربية الأسرية.

وبالنسبة لعلاقة (أبناء- أبناء، أبناء - وبنات) يمكن أن يؤدي سلوك التمييز إلى نشوء العنف المتبادل وزرع العدوانية الباكرة بين الأبناء، سيما مع تشجيع الأب والقبول به، فالولد الذي يخاطب أخاه بلسان المفضّل عليه، يعني أنه يتقوّى بسلوك الأب ويحاكي صنيع الأب غير العادل ويزكي مفردات التمييز، طالما أن ذلك لا يلقى الصدود من قبل الأب أو الأم، بل يجد المناخ الأسري يتحرك في مضمار التمييز ويستجيب لذات السلوك، وحال الشجار الواقع أو الذي يمكن أن يقع، لا يجد الولد المظلوم ألفاظ وتصرفات العدل مع موضوع الشجار، بل يلحظ الظلم الصارخ في حل الصراع بينهما،

---

[1] – ( ح .م ) تلميذ بإحدى الثانويات الجزائرية .

ويسند الأب الولد الظالم دون التفكير في العواقب النفسية والاجتماعية التي يمكن أن تنجر عليه، ويهمل أي نتائج تربوية يمكن أن تطال العلاقات الأسرية وتؤثر في مسارات التربية الإسلامية للأبناء، ويمكن أن تؤدي إلى انهيار الأسرة برمتها.

العدل داخل الأسرة يبني علاقات أسرية متماسكة، وتفاعلات بينية حيوية بين الأبناء وبعضهم وبين الأولاد وآباءهم، ويمكن من تكوين اتصال أسري يستوعب المشكلات الأسرية ويحمي تراث الأسرة النفسي والاجتماعي من الانقطاع أو الضياع، طالما أن كل فرد في هذه الأسرة العادلة يعرف حقوقه وواجباته ولا يفكر البتة في سلب حقوق الآخرين، من جانب الأبوين أو من جانب الإخوة والأخوات، إذ أن سلوك السلب او الظلم يعرض نسيج العلاقات الأسرية إلى الانهيار، ويشعر أن كل فرد فيها ضائع وتائه، وبالتالي وجب الحفاظ على وتيرة العلاقات الأسرية، لتأمين التربية الأسرية من قبل الأبوين من جهة، وتلافي حدوث انقطاع او كَفٍّ في التبادلات الأسرية بين الأبناء أو بين الأبناء والبنات، أو بين الأبناء والأبوين من جهة أخرى، بمعنى أدق تهيئة المناخ الأسري النفسي والاجتماعي لقبول العدل والتفاعل ضمن قيمه وموجّهاته.

ويحل العدل مشكل الصراع الذي يقع داخل الأسرة، والذي يعني"حدوث تمزق في الأنساق الاجتماعية وبالتالي الصراع داخل المؤسسة الزوجية، ويؤدي ذلك إلى ظهور العنف"[1]، فالصراع يعبر عن إرادة في الغلبة ومحاولة في الانتصار للذات وإهمال الآخر، ومحاولة السيطرة على الزوج أو على الأبناء، وفرض الاحترام القسري الذي يقر التجاوز والتعدي على المكانة والحقوق دون العناية بالمشاعر والتأثيرات النفسية العميقة التي تنجر عن ذلك، مما يؤدي إلى استنفار قوى المقهور والمظلوم والتفكير الحازم في الرد على الطرف المثير للصراع (الوالد، الأم، الإخوة) بردود لفظية وغير لفظية، تؤدي إلى تخريب الأسرة وتفكيك البناء الأسري الذي تكون منذ سنوات قليلة أو كثيرة.

وقد ذهب كوبر Cooper إلى أن الأسرة الزوجية المنعزلة هي المسئولة عن خلق صور الاغتراب وعدم المساواة بين الأفراد.. فيها يشعر الأفراد بالإحباط لعدم قدرتهم على تحقيق المودة والألفة والشعور بالأصالة والذي يؤدي بهم إلى الصراع ثم ظهور العنف، وهذا بعكس الأسرة الممتدة القادرة على التغلب على الأزمات بما تحققه لأفرادها من الحب والألفة والإشباع العاطفي"[2].

وضع الانعزال الأسري يعزز التملص من سلوك العدل وينمي الإقصاء والتهميش داخل الأسرة ويهيئ الأفراد للتصادم المتبادل، وبذل الطاقة النفسية والاجتماعية لانتزاع الغلبة وتدمير الفرد الآخر (الأخ، الابن) بدل توفيرها في التعاون البيني والقيام بالأعباء المختلفة وتوجيه الجهد الأسري للانتفاع بالطاقات المختلفة القريبة (الأبوان، الأولاد)، والتي "تدور حول محاور الدين والإنتاج وتكوين الأسرة وتربية الأطفال ومنشط العلاقات الاجتماعية والمفضلات السياسية والتوجهات

---

[1] – سامية مصطفى الخشاب ، **النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة** ، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ش م م ، القاهرة ، مصر ، ط 1 : 2008 : 149

[2] - سامية مصطفى الخشاب ، المرجع نفسه : 150.

العرقية والطائفية.."[1] وهي بالكاد تحتاج إلى تعاون مستمر وتبادل دائم يحمي من الصراع ويحول دون كمون وتجمد العلاقات العاطفية بين أطراف الأسرة.

ذلك أن صرف الطاقة لغير الأدوار المطلوبة يؤدي إلى تشويش خبرات الطفولة والضغط عليها لإنتاج سلوك غير اجتماعي في مراحل لاحقة من النمو، وكما يرى أصحاب الاتجاه النفسي (فرويد وغيره) فإن مرحلة الطفولة كانت من النوع الخاطئ تربويا، حيث لم يشعروا بالحب والأمان، بل كان لديهم إحساس الأطفال الجانحين كانوا أكثر عرضة لمواقف الإحباط والقسوة والحرمان.. فمعظم أساليب التنشئة الاجتماعية التي تعرضوا لها في مرحلة الطفولة كانت من النوع الخاطئ تربويا حيث لم يشعروا بالحب والأمان، بل كان لديهم إحساس دائم بالإهمال والنبذ والعقاب الشديد إلى درجة القسوة وان علاقة الوالدين بالأطفال كانت تتسم بالسطحية والضعف"[2].

شعور الأطفال بالأمان والحب مرتبط تماما بعدل الأبوين داخل الأسرة ومعاملة أفرادها بنفس الاهتمام (ذكرانا وإناثا، صغارا وكبارا) دون انحياز لفرد دون آخر، تلميحا أو قصدا يثير انتباه المفضول، وتجنبا للخبرات الطفولية الأليمة التي يمكن أن يثيرها التفضيل المتوجه إلى خصائص جسمية أو عقلية بعينها متوفرة في شخص ولد دون الآخرين، والتي لا يمكن أن ينتهي أثرها في مرحلة عمرية لاحقة، بل يبقى مستمرا مع النمو يؤثر على الشخصية ككل، وينتج آثارها في السلوك الفردي والعلاقات الاجتماعية.

خطأ التنشئة إذن يثير كثيرا من المضاعفات التربوية غير الايجابية، ويحمِّل الطفولة حمولات نفسية واجتماعية تؤثر على المجتمع برمته، إذ أن فاقدي العدل في الطفولة، حين يكبرون يبدؤون في ردة فعل على ظروف تنشئهم القاسية، وينتجون سلوكات غريبة ضد الآخرين مستجيبين للجنح والسلوكيات الظالمة لحقوق الآخرين كتعبير عن الانتقام لماضي الإحباط والحرمان الذي تعرضوا له من قبل الوالدين أو من قبل الإخوة، ومحاولة لإثبات الذات ضد الآخرين الذين حرموهم من إشباع حاجات مختلفة تجعلهم مساوين لأقرانهم ومتماثلين معهم في كثير من المتطلبات والتقييمات الاجتماعية التي تبرز سلبياتهم. ومن ثم لا يمكن أن ننتظر تقبل العدل الاجتماعي داخل المجتمع بسبب غيابه أسريا وعدم تمثله في الأوساط الأسرية بين الآباء والأمهات وبين الأبناء والبنات، ثم بين الآباء والأبناء (ذكرانا وإناثا) نتيجة إهمال التنشئة الأسرية عليه، أو بفعل الاستبداد السياسي الذي يحرم الفرد والجماعة معا من إدراك قيمة العدل وآثاره النفسية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية، بسبب مناخ الاستبداد الذي يحول الفرد إلى مستعبد خاضع لا يملك التحكم في اختيارات حياته فضلا عن الشعور بمماثلة الطبقات الاجتماعية الأخرى أو التمتع بكافة حقوقه المرتبطة بأداء واجباته المختلفة، أو بفعل الحروب الداخلية التي تقع بين الفر قاء السياسيين في الوطن الواحد، التي تحول الأفراد إلى فئات متحاربة تستجيب لدعوات التناحر والتصفية والتطهير العرقي، وممارسة الظلم على المستضعفين والمقهورين، هذه بلا شك موانع عميقة تمنع التنشئة

---

[1] - فاطمة نذر ، **بعض القيم الديمقراطية المتضمنة في أساليب التنشئة الاجتماعية** ، دراسة ميدانية على الأسر الكويتية ، حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد 16 ، 1421- 2000 ، ص ص :177 – 230.

[2] – سلوى عبد الحميد احمد الخطيب ، **أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل السعودي ، دراسة مقارنة بين جيل الأمهات والجدات في مدينة الرياض** ، مجلة جامعة الملك عبد العزيز ، الآداب والعلوم الإنسانية ، م6 ، ص ص 37- 75 ( 1413هـ – 1993) : 39.

على العدل، ولكن يبقى جهد التنشئة مطلوبا لدفع الاستبداد والتصدي للصراع الداخلي، وتمثّل قيم العدل الغائبة.

**العدل الاجتماعي**:

بعد مرحلة التنشئة الأسرية على العدل، تأتي مرحلة ثالثة تطال المجتمع بفئاته وطبقاته الاجتماعية المختلفة والمتباينة سياسيا واجتماعيا وثقافيا ولغويا ودينيا، وذلك بأن تهتم بقيم العدل في مختلف التفاعلات الاجتماعية المختلفة سيما السياسية والاقتصادية منها" ليس كما يقدمه التصور الغربي – بمعنى ما هو مطابق للقانون حتى وإن تطور هذا القانون ليصبح تعبيرا عن واقع الدولة وحياتها فهو مفهوم شكلي وقاصر- مرتبط بولاية القضاء فالعدل في الرؤية التي تقدمها الأوامر المنزلة، تتضمن كما ورد في آية الولايات: أ- إعطاء كل ذي حق حقه حتى في حالة الاختلاف والبغض. ب- الشعور بالاستقرار. ج- المعرفة السابقة بالحقوق والواجبات، فهي عنصر من عناصر ممارسة وظائف الدولة بل هي وظيفة أساسية من وظائفها فممارسة الوظائف، والقيام بها يجب أن يكون من خلال منطق العدل، وشرعية الممارسة ترتبط وتختلط بمفهوم العدالة، كما أن السياسة الإسلامية توصف بأنها السياسة العادلة، فهي حقيقة جزئية وكلية، وهي وظيفة للدولة او منطق كلي يغلف جميع الوظائف"[1].

التصور الغربي للعدل ينحصر في المجال القانوني الذي يتعامل مع الناس على أساس الحقوق المسلوبة أو المضيعة بين الأفراد المتماثلين في المواطنة، لإرجاع المهضوم منها إلى أصحابه وإنصافهم من سالبيهم، ومعاقبة أولئك الذين اعتدوا على تلك الحقوق، وهكذا يتحرك العدل في نطاق محدود لا يسعه إلا استجابة محدودة بين الناس، في حين أن العدل في التصور الإسلامي يجاوز ذلك إلى تقدير مكانة الإنسان وتكريمه كإنسان حتى وان اختلف مع المسلم في الملة، إذ المهم الإنصاف بين الناس وإحقاق الحق بين الناس جميعا حال سلمهم وحربهم حال صداقتهم وعداوتهم ولا يكفي تمثله فقط بين المسلمين لأن ذلك يقزم العدل ويشوهه كما هو حاصل في السلوكيات الغربية مع غير الغربيين ولا يترجم الإنسانية الشاملة للعدل، فالعدل في الإسلام يستهدف الإنسان كوجود بشري له نفس الحقوق والواجبات مع أي إنسان آخر (مسلم وغير مسلم، متقدم وغير متقدم..) لا يمايزه عنه أي فارق من شأنه أن يمنحه حقا مغتصبا أو ينسبه إلى أداء واجبات مزيفة وغير حقيقية تنسب إلى أصحابها زورا وظلما، ويجرد أصحاب الحق من حقهم، بل يحرص على تمتع كل إنسان بحقوقه وواجباته المشروعة شريطة المعرفة بهما، لضمان الاستقرار الاجتماعي

"ذلك لان عدل الإسلام هو عدل الله، والله لا يظلم أحدا من عباده فردا أو جماعة، بل هو الحكم العدل وقد نزلت آيات خالدة في كتاب الله، تدافع عن يهودي اتهم بجريمة ظلما وهو بريء منها، فندد القرآن بالمتهمين، وهم منتسبون ظاهرا إلى الإسلام، ودافع عن المتهم دفاعا لا نظير له في التاريخ، وذلك في قوله تعالى ﴿**إِنَّا أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الكِتَابَ بِالحَقِّ لِتَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ بِمَا أَرَاكَ اللهُ وَلَا تَكُنْ لِلْخَائِنِينَ خَصِيمًا وَاسْتَغْفِرِ اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ غَفُورًا رَّحِيمًا وَلَا تُجَادِلْ عَنِ الذِينَ يَخْتَانُونَ أَنْفُسَهُمْ إِنَّ اللّهَ لَا يُحِبُّ مَنْ كَانَ خوَّانًا أثِيمًا يَسْتَخْفُونَ مِنَ النَّاسِ وَلَا يَسْتَخْفُونَ مِنَ اللَّهِ وَهُوَ مَعَهُمْ إِذْ يُبَيِّتُونَ مَا لَا يَرْضَى مِنَ القَوْلِ وَكَانَ اللَّهُ بِمَا يَعْمَلُونَ مُحِيطًا هَانتُم هَؤُلَاءِ جَادَلْتُمْ عَنْهُمْ فِي الحَيَاةِ الدُّنْيَا فَمَنْ**

---

[1] - حامد عبد الماجد قويسي ، **الوظيفة العقيدية للدولة الإسلامية** ،( دار التوزيع والنشر الإسلامية مصر القاهرة ، ط1: 1413هـ – 1993) ص 13 .

**يُجَادِلُ اللَّهَ عَنْهُمْ يَوْمَ القِيَامَةِ أَمَّنْ يَكُونُ عَلَيْهِمْ وَكِيلاً، وَمَنْ يَعْمَلْ سُوءًا اَوْ يَظْلِمْ نَفْسَهُ ثُمَّ يَسْتَغْفِرِ اللَّهَ يَجِدِ اللَّه غَفُورًا رَّحِيمًا وَمنْ يَّكْسِبِ اِثْمًا فَإِنمَّاَ يَكْسِبُهُ عَلَى نَفْسِهِ وَكَانَ اللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا وَمَنْ يَكْسِبْ خَطِيئَةً اَوِ اثْمًا ثُمَّ يَرْمِ بِهِ بَرِيئًا فَقَدِ اِحْتَمَلَ بُهْتَانًا وَإِثْماً مُّبِينًا وَلَوْلاَ فَضْلُ اللَّه عَلَيْكَ وَرَحمْتَهُ لَهَمَّتْ طَّائِفَةٌ مِّنْهُمْ أَنْ يُّضِلُّوك وَمَا يُضِلُّونَ إِلَّا أَنْفُسَهُمْ وَمَا يَضُرُّونكَ مِنْ شَيْءٍ وَأنزَلَ اللهُ عَلَيْكَ الكِتَابَ وَالحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَالَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّه عَلَيْكَ عظِيمًا﴾**[1] ( النساء:105- 113) .

بيّن القرآن الكريم المنصف لسلوك اليهودي، أن اتهام البرآء بغير وجه حق وبغير دليل قاطع تصرف مجاف للإيمان العميق، ولا يترجم التربية الاجتماعية التي تمنع الاتهام وأذى الأفراد داخل المجتمع حتى وإن كانوا يهودا لا ينتمون لدين الإسلام، لأن ذلك ينتج العداوة الدفينة داخل المجتمع ويؤدي إلى تدافعات غير محمودة العواقب بين أبناء المجتمع الواحد (مسلمين وغير مسلمين ) بسبب الشعور بالظلم الواقع عليهم.

لذلك شدّد القرآن الكريم في بيان جزاء الفاعل الذي احتمل سلوك البهتان على البريء إلى جانب الإثم المبين الذي ارتكبه، منعا لأي محاولة أخرى يمكن أن يذهب ضحيتها برآء آخرون ويتعرضوا لعقاب اجتماعي على سلوك لم يفعلوه، ومن شأن ذلك أن يستمرئ الناس سلوك الاتهام ويستغلوه في التنفيس عن حسابات وخصومات بينية تطال خصومهم، يريدوا منها إشباع حالة الانتصار لذاتهم على غيرهم من المظلومين وتكريس حق القوة وليس قوة الحق الذي ينصف الناس ويضمن لهم حقوقهم المسلوبة ويرد لهم اعتباراتهم المشوهة جراء الاتهام الظا لم.

وفي لفتة اجتماعية أخرى يشير القرآن الكريم إلى محاولة المتهِمِين الدائمة في تضليل النبي صلى الله عليه وسلم والتعتيم عليه، وذلك بتوليد الدعايات الكاذبة والمقولات المزيفة والافتراءات الكاذبة على متهمين لا علاقة لهم البتَّة بما يُقَالُ عنهم، وذلك لتشويه صورتهم أمام النبي صلى الله عليه وسلم وأمام المجتمع، وبخس جهودهم وعدم الاعتراف بهم كذوات نافعة لا مخربة للمجتمع، ومن ثمّ زعزعة عنصر الثقة الاجتماعية في الأفراد وترسيخ سلوك الشك والارتياب في السلوكيات الاجتماعية، ولكن فعلهم المسيء لن ينطلي على النبي صلى الله عليه وسلم، بل ينطلي على ذاتهم المريضة الظالمة للغير المخلة بسلامة البناء الاجتماعي، لأن نياتهم الخبيثة مكشوفة أمام الله ورسوله صلى الله عليه وسلم وأمام المجتمع، إذ حبل الكذب على الناس قصير لا يمكن أن يستمر طويلا، ولا يمكن أن يرضى به الناس سلوكا اجتماعيا يهدد النسيج الاجتماعي، ويمهّد لظهور التقاتل البيني بين أفراد المجتمع لاسترداد الحقوق المسلوبة والحريات المقهورة وبذل الوسع لاستعادة العدل الغائب بين مختلف الطبقات والفئات الاجتماعية.

هذه العناصر المضللة والمشوشة على حسن السيرة الاجتماعية داخل المجتمع المسلم لا تتمكن من إلحاق الضرر الاجتماعي بالمتهمين وغير المتهمين، لأنها مكشوفة للنبي صلى الله عليه وسلم وللمسلمين فقط تخسر وجودها الاجتماعي وتسيء إلى ذاتها المعنوية بين المسلمين، وتحبط عملها الإيجابي وتتكون ضدها اتجاهات سلبية من المسلمين، لأنها دائبة في تحطيم النفوس البريئة بغير حق.

---

[1] – يوسف القرضاوي ، **شريعة الإسلام خلودها وصلاحها للتطبيق في كل زمان ومكان** ، دار الشهاب للطباعة والنشر ، عمار قرفي ، باتنة : 35

ينبه القرآن الكريم بعدئذ إلى العاصم من كل المخاطر التي يتعرض لها المجتمع المسلم في ساحة التفاعل الاجتماعي الداخلي والخارجي (الكتاب والحكمة) أنزلهما الله تعالى على قلب النبي صلى الله عليه وسلم لتقويم حياة المسلمين بالعدل وفض الخصومات بينهم وبين غيرهم من غير المسلمين، وبذلك حصل علم النبي صلى الله عليه وسلم بهما، لم يكن له سابق علم بهما، وكان فضل الله تعالى على النبي صلى الله عليه وسلم كبيرا بما أمده من معرفة بواقع الناس وقدرة على حل مشكلاتهم التفاعلية سيما تلك التي تؤدي إلى خصومات وعداوات بينية تؤثر على صيرورة البناء الاجتماعي. ويمكن أن تحدث تجاذبات بين مختلف التكوينات الطائفية والدينية للمجتمع، مما يؤدي إلى تبني الخيارات التمردية على الجماعة السياسية الحاكمة، ومن ثم على المجتمع كله.

يقول سيد قطب:" المسألة لم تكن مجرد تبرئة بريء، تآمرت عليه عصبة لتوقعه في الاتهام — وإن كانت تبرئة بريء أمرا ثقيل الوزن في ميزان الله — إنما كانت أكبر من ذلك، كانت هي إقامة الميزان الذي لا يميل معه الهوى، ولا مع العصبية، ولا يتأرجح مع المودة والشنآن أيا كانت الملابسات والأحوال، وكانت المسألة هي تطهير هذا المجتمع الجديد، وعلاج عناصر الضعف البشري فيه من علاج رواسب الجاهلية والعصبية — في كل صورها حتى في صور العقيدة، إذا تعلق الأمر بإقامة العدل بين الناس — وإقامة هذا المجتمع الجديد، الفريد في تاريخ البشرية، على القاعدة الطيبة النظيفة الصلبة المتينة التي لا تدنسها الهوى والمصلحة والعصبية، والتي لا تترجرج مع الأهواء والميول والشهوات.[1]

**شخصية المتَّهِم من خلال سورة النساء:**

**سيرورة الحادثة:**

"نفر من الأنصار — قتادة بن النعمان وعمه رفاعة — غزوا مع الرسول صلى الله عليه وسلم في بعض غزواته، فسرقت درعًا لأحدهم (رفاعة) فحامت الشبهة حول رجل من الأنصار من أهل بيت يقال لهم "بنو أبيرق" فأتى صاحب الدرع رسول الله صلى الله عليه وسلم "إن طعمة بن أبيرق سرق درعي وفي رواية عنه بشير بن أبيرق، وفي هذه الرواية: إن بشيرا هذا كان منافقا يقول الشعر في ذم الصحابة وينسبه لبعض العرب، فلما رأى السارق ذلك عمد إلى الدرع فألقاها في بيت رجل يهودي اسمه "زيد بن السمين" وقال لنفر من عشيرته" إني غيبت الدرع وألقيتها في بيت فلان وستوجد عنده، فانطلقوا إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقالوا: يا نبي الله إن صاحبنا بريء وان الذي سرق الدرع فلان وقد أحطنا بذلك علما، فاعذر صاحبنا على رؤوس الناس وجادل عنه، ولما عرف رسول الله صلى الله عليه وسلم، أن الدرع وجدت في بيت اليهودي، قام فبرأ ابن أبيرق وعذره على رؤوس الناس، وكان أهله قد قالوا للرسول صلى الله عليه وسلم أن قتادة بن النعمان وعمه عمدا إلى أهل بيت منا أهل إسلام وإصلاح يرمونهم بالسرقة من غير بينة ولا ثبت، قال قتادة: فأتيت رسول الله صلى الله عليه وسلم فكلمته. فقال: عمدت إلى أهل بيت يذكر منهم إسلام وصلاح وترميهم بالسرقة على غير ثبت ولا بينة؟ قال: فرجعت، ولوددت أني خرجت من بعض مالي، ولم أكلم رسول الله صلى الله عليه وسلم في ذلك، فأتاني عمي رفاعة فقال: ياابن أخي ما صنعت؟ فأخبرته بما قال رسول الله صلى الله عليه مسلم، فقال: الله

[1] - سيد قطب ، **في ظلال القرآن** ، ج 2 ، دار الشروق ، 752.

المستعان. فلم نلبث أن نزلت"إنا أنزلنا..."، فلما نزل القرآن أتى رسول الله صلى الله عليه وسلم بالسلاح فرده إلى رفاعة.. قال قتادة: لما أتيت عمي بالسلاح – وكان شيخا قد عمي – في الجاهلية وكنت أرى إسلامه مدخولا، فلما أتيته بالسلاح قال: يا ابن أخي هي في سبيل الله فعرفت أن إسلامه كان صحيحا، فلما نزل القرآن لحق بشير بالمشركين، فانزل الله تعالى: ﴿**وَمَنْ يُشَاقِقِ الرَّسُولَ مِن بَعْدِ مَاتَبَيَّنَ لَهُ الهُدَى ويَتَّبِعْ غَيْرَ سَبِيلِ المُومِنِينَ نُوَلِّهِ مَاتَوَلَّى وَنُصْلِهِ جَهَنَّمَ وَسَاءَتْ مَصِيرًا إِنَّ اللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَنْ يُشْرَكَ بِهِ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَلِكَ لِمَنْ يَّشَاءُ وَمَنْ يُشْرِكْ بِاللَّهِ فَقَدْ ضَّلَّ ضَلَالاً مُّبِينًا**﴾ (النساء: 116)[1].

شخصية "بشير بن أبيرق" معروفة بالأذى للمسلمين ماضيا، أي أن تاريخها الاجتماعي يستوعب التفاعلات السيئة والقبيحة ضد الفئات المسلمة، فقد كان يقرض الهجاء ضد الصحابة عليهم الرضوان ثم يدعي أنه من كلام العرب، دفعا لأي شبهة يمكن أن تطاله من المجتمع، بمعنى انه قد استمرئ الأذى والخيانة ولا يجد غضاضة أو حرجا في تشويه غيره من المسلمين أو غير المسلمين وإلحاق السخط الاجتماعي بهم من قبل الجماعة الاجتماعية، وقبل ذلك عدم التقبل من القيادة النبوية، لإثارة القلاقل الاجتماعية بين فئات المجتمع.

وهنا يجب ملاحظة الدعم المعنوي والاجتماعي لأبيرق من قبل عصبيته التي أرادت تبرئته اجتماعيا لئلا يلحقه العقاب الاجتماعي، فطلبت من النبي صلى الله عليه وسلم الأعذار منه جهرة أمام جمهور الجماعة وبذل الجدال عنه، لأنه لم يقترف فعل السرقة المخل بالشخصية المسلمة، واتهم زورا من قبل خصومه من الأنصار، ونسي بشير ومن معه من المنافحين أن الله تعالى معهم ولا يمكن أن يفوت تصرفهم هذا دون كشف وفضح لذا أمر الله تعالى رسوله صلى الله عليه وسلم بترك المجادلة عنهم لأنهم خانوا أنفسهم بالتزوير على الغير وأبانوا عن الدخيلة القبيحة التي تنطوي عليها نفوسهم ومدى التمحض للشر والتشويش على سلامة المجتمع.

ابن أبيرق في تفاعله مع سلوك التشويه ليزيد بن السمين اليهودي، ومحاولة تبرئة ساحته وساحة قومه يحرص على الرضا الاجتماعي ويستتر من المتابعة الجماعية، بمعنى أنه يخشى الفضح الاجتماعي وثقل الضبط الذي يطاله من المجتمع حال معرفته بالسارق الحقيقي، في المقابل يغفل عن مراقبة الله ولا يخاف من الخبير تعالى المطلع على السر والعلن ﴿**وَإِن تَجْهَرْ بِالقَوْلِ فَإِنَّهُ يَعْلَمُ السِرَّ وَأَخْفَى**﴾ ( طه: 7)،" **لا تخفى عليه خافية**" ( الحاقة: 18) وهو بذلك يترجم عن اضطراب عميق يمس شخصيته إلى جانب الخلل الإيماني الذي يميز مسيرته السلوكية مع المسلمين وغير المسلمين، وحين ابتعاد القلب عن الله تعالى ونشدان مرضاة الناس على حساب خوف الله ومرضاته فمعنى ذلك انحدار الإنسان إلى هاوية سحيقة من التراجع الوجداني والهبوط العقدي الذي يلحقه بصف الكفر والنفاق، ويبعده عن صف الإيمان، وهو بعيد عن محبة الله تعالى﴿**إِنَّ اللَّه لَا يُحِبُّ مَن كَانَ خَوَّانًا اَثِيمًا**﴾ فالذي لا يخاف الله تعالى لا يستحق أي تكريم منه جل جلاله. يُبَيِّتُ المتهم ما لا يرضى عنه الله تعالى من القول القبيح الشائن الذي يغَذّي الضغينة ويسيء إلى المجتمع ويوتر

---

[1] - سيد قطب ، **في ظلال القرآن** ، ج2 ، دار الشروق : 752.

العلاقات الاجتماعية ويفتح منافذ جديدة للظلم الاجتماعي تطال جماعات بريئة وتشوش على مناخ التربية المتوازنة التي تتأثر لا محالة بالسلوكيات التي تبتغي كسب التقبل الاجتماعي والحماية الاجتماعية الظاهرة دون الاعتبار لمخافة الله تعالى، فبشير ومثله يجتمعون على تدبير الوقيعة بالبرآء والإساءة إلى وجودهم الاجتماعي وبذل كل ما يمكن من أجل إقناع القيادة النبوية وكذا المسلمين بحسن السلوك الظاهر، إلا أن الإحاطة الربانية بعمل كل إنسان تكشف ضلال القول وسوءاته لمجتمع الإيمان وتحذر من اقترافه، لأجل أن تحافظ التربية الإسلامية على توازنها ووظائفها المتعلقة بالعدل.

والذين ناصروا فعل الاتهام من قبل عصبة بشير وجادلوا عنه بعصبية جاهلية أمام النبي صلى الله عليه وسلم وحرصوا على تغيير اتجاهات المجتمع المسلم نحوهم في الدنيا، وتغليط الرأي العام في النظر إلى مصدر السرقة لا يملكون الحجة نفسها والموقف ذاته أمام الله تعالى، يوم يقوم الناس لرب العالمين، وتجادل كل نفس بما كسبت فهم لن يستطيعوا مجادلة الله تعالى، لأن الله تعالى محيط بدقائق أعمالهم في الدنيا، ولن يتمكنوا بتوكيل أي أحد للدفاع عنهم، ذلك أنهم افتقدوا السند الذي كانوا يعولون عليه في الدنيا وفقدوا أي حيلة من شأنها أن تنتج مشهد الجدال الباطل الذي قاموا به في دار العمل، ذلك أنّ الجدال مع الله تعالى مردود عليهم، ولا يمكن البتة تمثيل دور الوكيل والمنافحة عنه وفق مقتضيات العصبية التي تنتهي يوم الحساب والمثول أمام رب العالمين.

**العدل والثروة:**

"إنّ أي حديث عن العدل الاجتماعي قد يخطئ الهدف إذا لم نمسك بالخيط الأساسي في الموضوع اعني إذا لم نعرف على وجه الدقة لمن هذا المال الذي به ينضبط ميزان العدل أو يختل فإنك في أي مجتمع إذا عرفت من يملك الثروة فسوف تعرف من يملك القوة والسلطان، وستكشف بالتالي من تشمله مظلة العدل وأين تميل كفة الميزان"[1]. المال عمق في التفاعل الاجتماعي بين الناس وفي بناء مختلف العلاقات البينية بينهم، كما انه مكمن دقيق في شخصية الإنسان ومعبر عن كثير من خصائصه ومشكلاته فالسلوكيون مثلا" يرون أن المال يمثل دافعية كبيرة، لارتباطه بالعديد من الوسائل والأدوات والخدمات والبضائع وقدرته على احتوائها وشرائها وإذا كان المال يرتبط بالدوافع فإنه قد يستقل استقلالا وظيفيا عن هذه الدوافع، وهو ما يعرف بالاستقلال الوظيفي للدوافعThe Functional autonomy of drives"[2]، يدفع المال إلى سلوك التفاعل الإيجابي مع المجتمع كما أنّه يؤدّي إلى الفساد الذاتي والتدمير الاجتماعي حسب طبيعة الدافع الذي اختاره صاحبه؛ إلى جانب أنّه شرارة الحروب والمعارك التي تقع بين الشعوب والأمم رغبة في الاستحواذ على المدّخرات والثروات التي تزخر بها تلك الأمم المسلوبة والمستعمرة، وقد قام مجد الأوربيين الاقتصادي على ذلك السلب الفظيع لممتلكات مستعمريهم، وفعل فرنسا الاستعماري للجزائر طيلة قرن وثلاثين سنة يدلل على ذلك.

ويقع العدل بالتحكم في مصادر الثروة وحسن توزيعها على فئات المجتمع المختلفة من قبل الدولة دون إخلال بالطبقات الاجتماعية الفقيرة، ودون أن تكون الثروة دُولَة ومحتكرة من قبل الأغنياء الأمر الذي يؤدي إلى توسيع الفجوة

---

[1] – فهمي هويدي ، **القرآن والسلطان** ، دار الشروق ، 1993: القاهرة ، مصر : 163

[2] – أكرم زيدان ، **سيكولوجية المال، هوس الثراء وأمراض الثروة** ، عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، 351، مايو 2008: 50

بين الأغنياء والفقراء، وإنتاج الفقر وملحقاته من الانحرافات الأخلاقية وأشكال الفساد الاقتصادي وغير ذلك من النتائج التي تجعل الغالبية من المجتمع تفكر في تثوير المجتمع وإثارة أعمال الشغب المختلفة لجعل السلطة الرسمية تلتفت إلى حقوقهم المهدرة وتعالج معاناتهم المتنوعة "وحسب الدراسة الموسعة التي أصدرتها لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا عن السكان والموارد الغذائية والبيئة في الوطن العربي، على أن العرب يعانون مشكلات جوهرية أهمها البطالة والكساد واتساع مساحة الفقر والأمية الثقافية والتخلف التقني وفقدان الأمن الغذائي والمائي، ولقد استغربت هذه الدراسة في بحثها عن سوء التغذية في الوطن العربي، من أن العرب يستوردون 17بالمئة من حجم التجارة العالمية للحبوب، في حين أنهم يشكلون فقط 4.6بالمئة من مجموع السكان، وتبدو الأدلة شديدة التأكيد لفكرة تنامي عدد الفقراء والمحرومين في البلدان العربية ومنها الجزائر التي تشغل فيها هذه الفئات مساحات ومناطق واسعة ضمن الخريطة الطبقية وهناك شواهد عديدة تشير إلى أن هذه الفئات قد أخذت في النمو المحسوس في الحجم المطلق والوزن النسبي خلال الفترة الممتدة ما بين عامي 1962- 1979 ثم واصلت تلك الفئات توسعها بوتيرة عالية ابتداء من الثمانينات بسبب تناقص الاستثمارات الإنتاجية وتعرض الاقتصاد الجزائري لاختلالات هيكلية". [1]

تنامي الفقر في أوساط المجتمع المسلم وبروز مختلف الأمراض المصاحبة له، وارتفاع معدلات البطالة المخيفة يكشف في الحقيقة لا عن ندرة الموارد "بل عن تبديدها أو توزيعها على نحو غير عادل"[2] وفقد الفاعلية الاقتصادية في توجيه الميزانيات المالية المخصصة للإنماء ومحاصرة جيوب الفقر في المناطق الهامشية والحضرية إلى جانب فقر الإرادة السياسية إلى جدية التحول في الممارسة والتعامل مع قضايا الفقر وتضييق مساحات اللاعدل بين طبقات المجتمع المختلفة.

وما تنشره الصحف ومراكز الدراسات المتخصصة في السياسات الاجتماعية والاقتصادية عن فوضى الفساد المالي الحاصلة في المجتمع العربي والإسلامي يبين مدى التلاعب بالثروة الوطنية" ففي كثير من البلدان العربية أصبح فساد الصغار من قبيل اقتضاء صغار موظفي الحكومة لرشاوى لتسهيل معاملات المواطنين أمرا متوقعا وربما مقبولا إلى حد ما، حيث لا تطيق الغالبية الساحقة من هؤلاء الوفاء بحاجياتها الأساسية بالاكتفاء بأجورها الضئيلة، إلا أن الفساد الكبير الذي ينغمس فيه رجال الأعمال وكبار موظفي الدولة يبلغ حدودا تستعصي على التصديق، ويفضي إلى آثار مدمرة في الاقتصاد والمجتمع على حد سواء" [3].

بهذه السلوكيات المنافية للتربية المالية التي قررها الإسلام، تتأخر القيم المحافظة على المال العام وتقديسه لدى كل فرد داخل المجتمع، وتسود القيم المضادة من اختلاس وسرقة ولصوصية منظمة تطال المال العام وتستحوذ على مدخرات كبيرة تعد بالملايير على حساب الضعفاء والفقراء والمساكين والطبقات الشغيلة التي تتطلع إلى تحسين دخلها والاستفادة من الأموال المهدرة دون رقيب من السلطة الرسمية، وبذلك يصبح المال كلأ مباحا يستباح باستمرار أمام مرأى المجتمع ولا

---

[1] – إسماعيل قيرة ، **الفقراء بين التنظير والسياسة والصراع** ، المستقبل العربي ، 241، 3، 1999 مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت – لبنان :40.

[2] – فيليب عطية ، **أمراض الفقر ، المشكلات الصحية في العالم الثالث** ، عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، 161: 10.

[3] – نادر فرجاني ، **الحكم الصالح : رفعة العرب في صلاح الحكم في البلدان العربية** ، المستقبل العربي ، 256، 6- 2000 ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت – لبنان : 16.

يملك الأخير إلا أن يبدي تأوهاته العميقة دون أن يملك التغيير الواجب أمام تهديد النظام السياسي غير العادل الذي لا يرغب في تقويض دعائم الفساد والتخلص منه.

"ذلك أن أخطر ما ينتج عن الفساد والإفساد هو ذلك الخلل الكبير الذي يصيب أخلاقيات العمل وقيم المجتمع، وكذلك سيادة حالة ذهنية لدى الأفراد والجماعات تبرر الفساد وتجد له من الذرائع ما يبرر استمراره واتساع نطاق مفعوله في الحياة اليومية، إذ نجد أن"الرشوة" "والعمولة" و"السمسرة" أخذت تشكل تدريجيا مقومات نظام الحوافز الجديد الذي لا يجاريه نظام آخر"[1]، الفرد إذن حين يدرك أن المجتمع لا يثمّن العمل والجهد المبذول، بل يسخر من مقولات الإتقان والتفاني في تقديم الخدمة أوفي الأنشطة الإنتاجية المختلفة ويلمح باضطراد سلوكات العبث بالمال والتلاعب بالوسائل العامة، يستجيب بطول الوقت لنفس الممارسات ويستسيغها طالما أنها خيارات مجتمعية غالبة وهي التي تلقى الاعتراف المجتمعي، ويلحظ بعدئذ على أولئك العابثين الرقي المالي واعتلاء المناصب المتقدمة في إدارة الدولة رغم السوابق غير النزيهة والسيرة اللاأخلاقية التي تبعتهم في مساراتهم المهنية.

وحين تتحول تلك الممارسات الجشعة غير العادلة إلى نظام حوافز بديل عن الحوافز التي يضعها الإسلام أو تلك التي تقررها الدولة المسلمة العادلة، يختل الوعي التربوي داخل المجتمع، ويتسارع الناس إلى أسلوب التقليد الاجتماعي المؤيد اجتماعيا وهو نموذج يحث على النهب والسلب للممتلكات العمومية، والثراء السريع الخاطف المتحايل على القوانين والتشريعات المنظمة للنشاط التجاري، ولا يلتفت للعمل وضرورات البذل وإنفاق الوسع لتحصيل المنافع المالية، لدرجة أن الناشئة في المجتمع يكوِّنُون منذ الصغر اتجاهات سلبية إزاء العمل ولا يثمّنون الإنتاج الصادر من الكفاءات الذاتية للمجتمع، ولا يقتصر الاتجاه على هذا فقط، بل يمتد إلى تحقير المهن المختلفة، ولا يفكر في امتهانها أو التدريب عليها، بسبب الرفض الاجتماعي لها، والنظرة الدونية التي يكونها المجتمع على تلك المهن والأعمال الحيوية ذات العلاقة بمصالح الناس الأساسية، والتي لا يمكن الاستغناء عنها في تعمير الأرض وإنماء البنى التحتية للمجتمع، وتوليد مختلف الخبرات الأداتية والعملية التي تتابع تطور المهنة وتستجيب لمختلف التغيرات التقنية والتكنولوجية.

**العدل السياسي:**

بعد التنشئة الاجتماعية على العدل يتحقق بشكل موضوعي ومنطقي العدل السياسي في المجتمع المسلم كنتيجة للتربية الاجتماعية الطويلة التي استغرقها الفرد والجماعة معا في الفهم وتمثل معاني العدل الفردي والأسري والاجتماعي وانتهاء بالعدل السياسي الذي يرتد بعدئذ حاميا لتلك التربية الإسلامية التي أنتجته ويعمل على الاستمرار في تربية الناشئة عليها لتطوير مختلف جوانب الحياة المختلفة انطلاقا من الاستجابة الحضارية للعدل استجابة سَلِسة تنم عن الوعي به" كعماد للشريعة في مستو واحد مع التوحيد الذي يمثل عماد العقيدة"[2].

[1] – محمود عبد الفضيل ، **الفساد وتداعياته في الوطن العربي** ، المستقبل العربي ، 243، 5- 1999 مركز دراسات الوحدة العربية ،بيروت ، لبنان : 7.

[2] – فهمي هويدي ، **القرآن والسلطان** : 157.

يعي الفرد المسلم العدل بهذه الصورة التربوية العميقة التي تعلي من شأنه فتجعله ركيزة أساسية من ركائز الشريعة الإسلامية التي تنظم الحقوق والواجبات بين الناس داخل المجتمع وتضبط سلوكات الناس المختلفة في انسجام وتعاون مع جميع الأطياف والألوان المجتمعية دون تمييز ديني أو طبقي أو لوني، وتمنع الظلم الخفي والظاهر الذي يمكن أن يطال الأفراد والجماعات ويحدث قلاقل اجتماعية مختلفة تؤثر سلبا على البناء الاجتماعي ككل، لذا يحتل العدل السياسي أهمية أساسية في حياة المجتمع المسلم تعزى إليه جميع النجاحات الحضارية، كما تعزى إليه أيضا الإخفاقات التي تحوّل المجتمع المسلم إلى مجتمع تابع ومسود ومستضعف من قبل الأقوياء الذين حققوا العدل في مجتمعهم وفقدوه في غير مجتمعاتهم، لكن السيادة العالمية آلت إليهم بفعل تمثل العدل بين مواطنيهم بدرجة أولى واعتماده مرجعية أساسية في النظر إلى أعمال الأفراد والجماعات وفهم الحقوق والواجبات وكذا في تقويم الجهود والانجازات، فالفرد عندهم يدرك أن جهده لا يمكن أن يضيع أو يهدر، وحقوقه مصونة حال إنجاز واجبه الملقى على عاتقه.

ويرى ابن القيم في تصور علاقة العدل بالشريعة "أنه إذا ظهرت أمارات الحق وقامت أدلة العدل وأسفر صبحه بأي طريق كان، فثم شرع الله ودينه ورضاه وأمره، والله تعالى لم يحصر العدل وأدلته في نوع واحد وأبطل غيره، بل بين بما شرعه من الطرق أن مقصوده إقامة الحق والعدل وقيام الناس بالقسط، فأي طريق استخرج به الحق ومعرفة العدل، وجب الحكم بموجبها ومقتضاها"[1]. معنى ذلك أن إقامة العدل في المجتمع المسلم بين جميع المسلمين وغير المسلمين على اختلاف مستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية والعرقية تعبير عن منطوق الشرع وترجمة عن مقاصده الكبيرة في سياسة الشأن السياسي العام في حياة المسلمين، إلى جانب أنه طريق مؤدي إلى رضوان الله تعالى، وبذلك يرتقي العدل السياسي إلى مرتبة إيمانية عالية وأخرى شرعية، لما لتأثيراته العميقة في صيرورات المجتمع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ونظرا لعمقه الوجداني في النفوس التي تدعم دائما حركة العدل النشطة التي تنشط الفاعلية الحضارية للفرد والجماعة معا وتضيق دائما بالحيف الذي يمنع من التحرر الكامل ويقهر الإمكانات الفردية والجماعية المرتبطة بالنهوض والعمل الوطني، ولا يعترف بالجهد الإنساني المبذول ويرغم الأفراد على الهجرة من الوطن بعد تكوين اتجاهات سلبية إزاءه، مثلما تدلل عليه أفواج المهاجرين غير الشرعيين إلى أوربا وأمريكا.

ويقرر ابن تيمية "أن أمور الناس تستقيم في الدنيا مع العدل الذي فيه الاشتراك في أنواع الإثم أكثر مما تستقيم مع الظلم في الحقوق وإن لم تشترك في إثم، واستشهد بمقولة إن الله يقيم الدولة العادلة وإن كانت كافرة، ولا يقيم الظالمة وإن كانت مسلمة، وبقوله عن الدنيا تدوم مع العدل والكفر ولا تدوم مع الظلم والإسلام"[2].

لا يقتضي الارتباط بالإسلام تنفيذ الشعائر والعبادات والأخلاق وغير ذلك، بل يرتبط ارتباطا وثيقا بواقع الناس اليومي الذي يحتاج إلى اهتمام خاص ومركّز من قبل القائمين على الشأن العام وجعله أولوية في تصريف أمر المجتمع، بهدف إقامة الدين ذاته وربط الناس به، وتربيتهم عليه، فإحقاق الحق وإبطال الباطل للأفراد والجماعات مطلب شرعي قبل أن

---

[1] - فهمي هويدي ، المرجع نفسه : 226.

[2] - فهمي هويدي ، المرجع نفسه : 160.

يكون مطلبا مدنيا وصلة بالله تعالى قبل ان يكون تنظيما اجتماعيا يبذل لحماية الحياة الاجتماعية، وهذا من شأنه تقوية مطلب العدل في الحياة الاجتماعية الإسلامية.

من ثمة تكبر قيمة العدل لدى السياسيين المسلمين ويكبر أيضا لدى كل المسلمين الذين يفتقرون إلى العدل السياسي لدى الحكام القائمين على شأن الإمامة، وحينئذ يسعى كل مسلم لاستعادة قيمة العدل في المجتمع منذ إدراك فكرة العلاقة بين العدل والشريعة، لأنّ التخلّي عن العمل من أجل العدل معناه التخلّي عن العمل بالشريعة، وتعطيل لمكون حيوي يحفظ حقوق الناس، بل يحمي حياة الناس جميعا ويصون الاستقرار الاجتماعي في المجتمع ويمنع من حوادث التأزم والتصادم بين فئات المجتمع المختلفة، عدا عن تهيئة المناخ الاجتماعي للتربية السياسية التي تلتزم العدل في جميع الأفعال والمواقف ذات العلاقة بحقوق ومكتسبات وممتلكات الغير التي يجب أن تحفظ ولا تهدر.

**المراجع:**

[1] - يوسف القرضاوي،، **شريعة الإسلام خلودها وصلاحها للتطبيق في كل زمان ومكان،** دار الشهاب للطباعة والنشر، باتنة، الجزائر.

[2]- محمد علي الصابوني، **صفوة التفاسير،** قصر الكتاب، البليدة، شركة الشهاب ن الجزائر ج1.

[3] - فاطمة نذر، **بعض القيم الديمقراطية المتضمنة في أساليب التنشئة الاجتماعية،** دراسة ميدانية على الأسر الكويتية، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد 16، 1421- 2000، ص ص:177 – 230.

[4]– سلوى عبد الحميد احمد الخطيب، **أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل السعودي، دراسة مقارنة بين_جيل الأمهات والجدات في مدينة الرياض،** مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الآداب والعلوم الإنسانية، م6 ص ص 37– 75 ( 1413هـ – 1993).

5- حامد عبد الماجد قويسي، **الوظيفة العقيدية للدولة الإسلامية،** دار التوزيع والنشر الإسلامية مصر القاهرة ط1: 1413هـ.

6– سامية مصطفى الخشاب، **النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة،** الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ش م م، القاهرة، مصر، ط 1: 2008.

7– هبة رؤوف عزت، **المرأة والعمل السياسي، رؤية إسلامية،** دار المعرفة .

[8]–كافية رمضان، **أنماط التنشئة الأسرية السائدة في المجتمع العربي،** جامعة الكويت، الكويت.

9– حسين حسن سليمان، **السلوك الإنساني والبيئة الاجتماعية بين النظرية والتطبيق،** المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،ط1، 1425هـ– 2005م.

10- الإمام أبي زكرياء يحي بن شرف النووي الدمشقي،**رياض الصالحين** حقق نصوصه، وخرج أحاديثه، وعلق عليه شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، ط17، 1409 – 1989م.

11- يوسف القرضاوي، **المنتقى من الترغيب والترهيب للمنذري**، دار الرسالة، القاهرة، ج2.

12- محمد عمارة، **الإسلام وحقوق الإنسان، ضرورات لا حقوق**، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 29شعبان 1405- مايو ( أيار ) 1985.

13- محمد عبده محجوب وآخرون، **التنشئة الاجتماعية، دراسات انتربولوجية في الثقافة والشخصية**، دار المعرفة الجامعية،مصر، 2005.

14- محمد متولي الشعراوي، **خواطر الشعراوي**، ج4

15- - يوسف القرضاوي،، **شريعة الإسلام خلودها وصلاحها للتطبيق في كل زمان ومكان**، دار الشهاب للطباعة والنشر، باتنة، الجزائر:45.

[16] – محمد علي الصابوني، **صفوة التفاسير**، قصر الكتاب، البليدة، شركة الشهاب ن الجزائر ج1: 330

17- - عماد الدين ابي الفداء إسماعيل ابن كثير القرشي الدمشقي , **تفسير القرآن العظيم**، دار الفكر ج1.

18- سيد قطب، **في ظلال القرآن** ( القاهرة، دار الشروق، ط1998،10 ) ج 4ص2190.

19- فهمي هويدي، **القرآن والسلطان**، دار الشروق، 1993: القاهرة، مصر: 163

20- أكرم زيدان، **سيكولوجية المال، هوس الثراء وأمراض الثروة**، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 351، مايو 2008: 50

21- إسماعيل قيرة، **الفقراء بين التنظير والسياسة والصراع**، المستقبل العربي، 241، 3، 1999 مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت – لبنان:40.

22- فيليب عطية، **أمراض الفقر، المشكلات الصحية في العالم الثالث**، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 161: 10.

23- نادر فرجاني، **الحكم الصالح: رفعة العرب في صلاح الحكم في البلدان العربية**، المستقبل العربي، 256، 6- 2000، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت – لبنان: 16.

24- محمود عبد الفضيل، **الفساد وتداعياته في الوطن العربي**، المستقبل العربي، 243، 5- 1999 مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت، لبنان: 7.

# فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان
# لدى تلميذات السنة الثانية ثانوي

سليمة سايحي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
جامعة محمد خيضر ببسكرة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي " مهارات الامتحان " في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلميذات المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من 28 تلميذة من تلميذات المرحلة الثانوية، اختيروا من بين 109 تلميذة، حصلن على درجات مرتفعة على مقياس قلق الامتحان، وقسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس قلق الامتحان، والبرنامج الإرشادي الجماعي المصغر. وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لقلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية، وفروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لقلق الامتحان على مقياس قلق الامتحان بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية. وتشير النتاج بوجه عام إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان.

**مشكلة البحث:**

يشير كثير من العلماء إلى أننا نعيش عصر سماته الصراع المحموم ومواقف الضغوط، عصر محفوف بالتغيرات في كافة مظاهر الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية التي من شأنها أن تزيد من الضغوط، كذلك هناك العوائق البيئية والشخصية المتداخلة التي تحول دون إشباع الحاجات المختلفة للفرد، كل هذا من سماته أن يزيد من معدلات القلق ويجعلها تتفاقم. [1]

ويعد القلق من الموضوعات المهمة التي مازالت تحتل إلى حد كبير مكان الصدارة في البحوث النفسية حتى الآن ومما لاشك فيه أن من أوائل الباحثين الذين ساهموا في تفسير وتحليل القلق سيجموند فرويد S.freud رائد التحليل النفسي، فقد أشار إلى أن: " القلق يمثل نوعا من الانفعال السار يكتسبه الفرد ويكونه خلال المواقف التي يصادفها ". [2]

---

[1] – هشام محمد إبراهيم مخيمر وعمرو رفعت عمر: **فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الموت لدى المسنين المكفوفين والمبصرين، المؤتمر الدولي للمسنين، مركز الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، 1999، ص67.

[2] – علي محمد شعيب: **قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة**، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة، المجلد2، الجزء الثامن، 1987، ص 296.

وفي الحقيقة أن للقلق مجموعة من الأعراض الفسيولوجية التي تميزه ويمكننا ملاحظتها والاستدلال عليه. فقد أشار سبيلبرجر spielberger (1976) إلى أن "للقلق مجموعة من الأعراض تتراوح بين أن تكون مجرد إبداء لعلامات الدهشة والاستغراب والاستنكار، وتمتد لتصبح على درجة عالية من الذعر والتوتر". [1]

ولقد تركزت أبحاث القلق ودراساته العديدة حول القلق العام، إلا أنه بجانب الاهتمام الكبير بالقلق العام ظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى من مثل قلق الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم، حيث يشير أحمد عبد الخالق إلى أن "قلق الامتحان يعد نوعا من أنواع القلق العام، وأن بعض الطلاب بحكم تكوينهم النفسي للقلق العام يكونون أشد إحساسا من غيرهم بقلق الامتحان". [2]

ونتيجة لذلك أهتم علماء النفس بدراسته من حيث علاقته بمختلف المتغيرات النفسية والتربوية، ومن أمثلتها التحصيل الدراسي لدى عينات متنوعة شملت الفئة المتمدرسة، وذلك لبيان ومعالجة القصور الذي ظهر في الأداء الأكاديمي وخاصة عند الطلاب ذوي القلق المرتفع، كما أكدتها الكثير من الدراسات مثل دراسة أمينة كاظم (1973)[3]، وكمال إبراهيم مرسي (1982)[4]، وسويتش sewitch (1984)[5]، وكاظم ولي آغا (1988)[6]، وعبد العزيز ميهوب الوحش (1991)[7]، وسيد محمود الطواب (1992)[8]، ووليام جانيسJanice (1996)[9].

وبالتالي أصبح مشكلة حقيقية تواجه كثير من الطلاب وتزداد نسبة انتشاره بين الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، حيث أكدت دراسات كل من دينياتو denato (1995)، وهمبري hembree (1997) أن "قلق الامتحان ينمو طرديا بتقدم سنوات الدراسة". [10]

---

[1] – نفس المرجع السابق، ص 297.

[2] – هشام محمد إبراهيم مخيمر وعمر رفعت عمر، مرجع سابق، ص 67.

[3] – مدحت الطاف عباس أبو العلا: دراسة تجريبية لخفض مستوى القلق لدى أطفال المرحلة الابتدائية باستخدام الرسم، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس، 1990، ص 97.

[4] – كمال إبراهيم مرسي: **علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية**، مجلة دراسات كلية التربية، جامعة الملك سعود، المجلد 4، 1982، ص 159.

[5] – عبد الله بن طه الصافي : **الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول ثانوي**، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد 30، العدد1، 2002، ص 76.

[6] – كاظم ولي آغا: **القلق والتحصيل الدراسي (دراسة تجريبية مقارنة لعلاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة)**، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية، المجلد 4، العدد1، 1988، ص 09.

[7] – أنيسة عبده مجاهد دوكم: **أثر المعرفة السابقة بطبيعة أسئلة الاختبار على قلق الاختبار والتحصيل** رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1996، ص 19.

[8] – سيد محمود الطواب : **قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين**، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد 20، العدد4/3، 1992، ص 149.

[9] - Janice , W.E: Gender related worry and emotionality test anxiety for high achieving students , psyckologie in the school , 33 (2) , 1996 p 156.

[10] – أشرف أحمد عبد القادر وإسماعيل إبراهيم بدر: **فعالية إستراتيجية دراسية للتغلب على قلق التحصيل لدى طلاب الجامعة**، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد 14، 2001، ص02.

ومن هذا المنطلق بدأ التفكير في الإجراءات والطرق التي يمكن اتخاذها لعلاج مشكلة قلق الامتحان والرفع بمستوى الأداء الأكاديمي. ويعتبر الإرشاد النفسي أحد هذه الطرق التي استخدمت من قبل الباحثين في دراسات كثيرة لعلاج هذه المشكلة ووقاية الطلاب من آثارها ؛ بحيث يعد الإرشاد السلوكي من أكثر الطرق الإرشادية وأفضلها لعلاج القلق بأنواعه المختلفة لاسيما قلق الامتحان، كما أكدته بعض الدراسات أمثال دراسة أبونتي وأبونتي Aponte & Aponte (1971)، ودراسة هيفاء أبو غزالة (1978)[1]، ودراسة سود وبرابها Sud & Brabha (1996)[2]، ودراسة سليمان الريحاني (1981)[3]، ودراسة شنيك schenk (1998)[4]، وغيرها، والتي استخدمت بعض فنيات الإرشاد السلوكي (الاسترخاء العضلي والتحصين التدريجي)

كما يعد أيضا الإرشاد التعليمي من الطرق الأكثر فعالية في خفض مستوى قلق الامتحان كما أكدته بعض الدراسات ومن أمثلتها دراسة بيجز وفيلتون biggs & felton (1976)[5] ، وجرفين وجرفين Griffin & Grifin (1997)[6]، ودراسة فضل عودة (1988)[7]، ودراسة محمد حامد زهران (1999) التي استخدمت برامج عن عادات عادات ومهارات الاستذكار[8].

ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى تحديد مدى فاعلية برنامج إرشادي "مهارات الامتحان" في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى تلميذات السنة الثانية ثانوي. وتحاول الإجابة عن التساؤلات التالية:

1 - هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان ؟

2 - هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان؟

**فروض الدراسة:**

1 - توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي.

---

[1] - نفس المرجع السابق، ص 17.

[2] - أمثال هادي الحويلية وأحمد محمد عبد الخالق: **مدى فاعلية تمرينات الاسترخاء العضلي في تخفيف القلق لدى طالبات الثانويات الكويتيات**، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد 12، العدد 2، 2002، ص 280.

[3] - عايدة عبد الله أبو صايمة: **القلق والتحصيل الدراسي (دراسة نقدية لأثر القلق على التحصيل الدراسي)**، المركز العربي للخدمات الطلابية، الأردن، 1995، ط1، ص95.

[4] - أشرف أحمد عبد القادر وإسماعيل إبراهيم بدر، نفس المرجع السابق، ص 18.

[5] - ماهر محمود الهواري ومحمد محروس الشناوي : **مقياس الاتجاه نحوى الاختبارات (قلق الاختبارات) " معايير ودراسات ارتباطيه "**، مجلة رسالة الخليج العربي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الملك سعود بالرياض، العدد 22، 1987، ص 176.

[6] - أشرف أحمد عبد القادر وإسماعيل إبراهيم بدر، نفس المرجع السابق، ص 18.

[7] - أنيسة عبده مجاهد دوكم، نفس المرجع السابق، ص 25.

[8] - محمد حامد زهران: **الإرشاد المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية**، عالم الكتب، القاهرة، 2000، ط1، ص333.

2 – توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح المجموعة التجريبية.

**أهمية الدراسة:** تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الجانب النظري، حيث يتضح من مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مشكلة قلق الامتحان بالدراسة ندرة هذه البحوث والدراسات في البيئة الجزائرية التي تصدت لهذا المجال، كما لوحظ أيضا افتقار هذا المجال إلى البحوث التي تناولت هذا الجانب من خلال برامج إرشادية مقارنة بالدراسات الأجنبية والعربية، حيث لوحظ كثرة البحوث الأجنبية والعربية التي تناولت هذا الجانب في ضوء الدراسات الأمبريقية الإحصائية والتجريبية. ومن هنا نجد أن هناك حاجة ماسة إلى مثل هذه الدراسة في بيئتنا الجزائرية.

أما من الناحية التطبيقية فإن هذه الدراسة تفيد المهتمين بمجال الإرشاد المدرسي والقائمين عليه بالتعرف على البرنامج الإرشادي وأساليبه لاستخدامه في إرشاد التلاميذ. كما تهتم هذه الدراسة بتقديم برنامج يتضمن توجيهات وإرشادات تساعد في خفض قلق الامتحان. إضافة إلى ما تسفر عنه الدراسة من نتائج تساعد في تقديم البرامج والمقترحات التربوية التي تفيد في هذا المجال.

**أهداف الدراسة:** تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

1 – تخطيط وبناء برنامج إرشادي وتطبيقه على أفراد عينة الدراسة.

2 – التحقق من فاعلية برنامج إرشادي "مهارات الامتحان" في خفض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة.

3 – الكشف عن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقدار قلق الامتحان قبل البرنامج وبعده.

**مصطلحات الدراسة:**

**1 – قلق الامتحان:** يقصد به في الدراسة الحالية أنه "الحالة الانفعالية التي يشعر بها أفراد عينة الدراسة في مواقف الامتحان، كما تدل عليه درجتهم المرتفعة في مقياس قلق الامتحان المستخدم في هذه الدراسة".

**2 – البرنامج الإرشادي:** يقصد به في الدراسة الحالية أنه: "تلك الخبرات المنظمة والمبنية، بهدف مساعدة أفراد عينة الدراسة على تخفيض مستوى قلق الامتحان لديهم، كما تدل عليه درجتهم المنخفضة في مقياس قلق الامتحان المستخدم في هذه الدراسة ويتحقق ذلك من خلال تلك التدريبات، والأنشطة، والمهارات التي تقدم لهم وفقا للبرنامج موضع التدخل والتي تساعدهم على التعامل بكفاءة مع المواقف الاختبارية".

**إجراءات الدراسة الميدانية:**

**أولا: العينة:** تكونت عينة الدراسة الحالية من 109 تلميذة من تلميذات الصف الثاني ثانوي، شعبة علوم الطبيعة وحياة، من بعض المدارس الثانوية (ثانوية المبارك الميلي وثانوية علي ملاح) بمدينة ورقلة، ممن تتراوح أعمارهن الزمنية مابين (16-18) سنة. وقد تم اختيار 28 تلميذة منهن ممن حصلن على درجات مرتفعة على مقياس قلق الامتحان المستخدم في البحث (أخذ الارباعي الأعلى 27 % )، وجرى تقسيم العينة إلى مجموعتين: أولهما: مجموعة ضابطة (ن=14) من ثانوية علي ملاح لم يطبق عليها البرنامج الإرشادي، وثانيهما: مجموعة تجريبية (ن=14) من ثانوية المبارك الميلي طبق عليها البرنامج الإرشادي. وتمت المجانسة بين أفراد المجموعتين، من حيث العمر الزمني، ونسبة الذكاء،

والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ومستوى قلق الامتحان، بالإضافة إلى التخصص، والمستوى الدراسي. والجدول رقم (01) ورقم (02) يوضحان التكافؤ بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في هذه المتغيرات:

**جدول رقم (01) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ف" و"ت" ودلالتهما الإحصائية للفروق بين العينة التجريبية والضابطة في متغير الذكاء والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والسن**

| المجموعات / المتغير | المجموعة التجريبية | | المجموعة الضابطة | | قيمة (ف)* | قيمة (ت)* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م1 | ع1 | م2 | ع2 | | |
| مستوى الذكاء | 45.86 | 6.51 | 45.71 | 9.18 | 1.98 | 0.05 |
| المستوى الاجتماعي الاقتصادي | 24.26 | 5.97 | 22.85 | 5.29 | 1.27 | 0.67 |
| السـن | 16.93 | 0.57 | 17 | 0.52 | 1.17 | 0.35 |

*: كل قيم (ف) و (ت) غير دالة إحصائيا.

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والسن. وهذا ما بينته قيم (ت) ؛ بحيث كانت كلها غير دالة، كما كانت قيم (ف) أيضا كلها غير دالة مما يؤكد تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في هذه المتغيرات.

**جدول رقم (02) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة " ف" و" ت " ودلالتهما الإحصائية للفروق بين العينة التجريبية والضابطة في متغير قلق الامتحان (القياس القبلي)**

| الأبعـاد | المجموعة التجريبية | | المجموعة الضابطة | | قيمة (ف)* | قيمة (ت)* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م1 | ع1 | م2 | ع2 | | |
| رهبة الامتحان | 56.26 | 5.72 | 56.35 | 4.96 | 1.32 | 0.04 |
| ارتباك الامتحان | 50 | 3.72 | 52.35 | 2.63 | 1.99 | 1.94 |
| توتر أداء الامتحان | 36.2 | 3.20 | 37 | 2.38 | 1.80 | 0.75 |
| انزعاج الامتحان | 31.66 | 3 | 31.92 | 2.81 | 1.14 | 0.24 |
| نقص مهارات الامتحان | 35.99 | 4.24 | 36.35 | 2.89 | 2.15 | 0.30 |
| اضطراب أخذ الامتحان | 15.73 | 3.08 | 15.21 | 2.97 | 1.07 | 0.46 |
| الدرجة الكلية | 225.8 | 15.74 | 229.21 | 10.84 | 2.10 | 0.67 |

*: كل قيم (ف) و (ت) غير دالة إحصائيا.

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والمقياس ككل. وهذا ما بينته قيم (ف) وقيم (ت)، حيث كانتا غير دالتين مما يؤكد التكافؤ بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

**ثانيا: الأدوات:** للتحقق من فروض الدراسة الحالية تم استخدام الأدوات التالية:

**1- مقياس قلق الامتحان:** إعداد محمد حامد زهران (1999)، ويتكون من (93) فقرة موزعة على ستة أبعاد هي: رهبة الامتحان، **وارتباك الامتحان**، وتوتر أداء الامتحان، وانزعاج الامتحان، ونقص مهارات الامتحان، واضطراب أخذ الامتحان. [1]

**ثبات وصدق المقياس:** قام معد المقياس بحساب صدق وثبات المقياس وتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات.

وقامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب صدق المقياس بطريقتين هما:

الصدق التمييزي: استخدمت طريقة المقارنة الطرفية على عينة التقنين (ن = 80)، وذلك بالنسبة للمقياس ككل وأبعاده الستة، وقد استخدمت النسبة التائية لحساب دلالة الفروق بين متوسطي أل ( 27% ) الأعلى والأدنى من الوسيط. والجدول التالي يوضح قيم (ت)

**جدول رقم (03) يوضح معاملات الصدق التمييزي لمقياس قلق الامتحان**

| البعد | مجموعات المقارنة | العدد | القيم الإحصائية | | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | م | ع | | |
| رهبة الامتحان | أعلى من الوسيط<br>أدنى من الوسيط | 22<br>22 | 56.72<br>35.5 | 5.15<br>5.40 | 13.01 | 0.01 |
| ارتباك الامتحان | أعلى من الوسيط<br>أدنى من الوسيط | 22<br>22 | 52.09<br>34.27 | 1.62<br>5.79 | 13.60 | 0.01 |
| توتر أداء الامتحان | أعلى من الوسيط<br>أدنى من الوسيط | 22<br>22 | 36.81<br>21.40 | 2.49<br>3.22 | 17.31 | 0.01 |
| انزعاج الامتحان | أعلى من الوسيط<br>أدنى من الوسيط | 22<br>22 | 33.13<br>16.72 | 3.26<br>3 | 17.09 | 0.01 |
| نقص مهارات الامتحان | أعلى من الوسيط<br>أدنى من الوسيط | 22<br>22 | 37.22<br>23.6 | 1.90<br>4.56 | 12.58 | 0.01 |
| اضطراب أخذ الامتحان | أعلى من الوسيط<br>أدنى من الوسيط | 22<br>22 | 17<br>8.45 | 1.41<br>1.19 | 21.37 | 0.01 |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين أل 27% الأعلى والأدنى من الوسيط على أبعاد المقياس، والمقياس ككل مما يؤكد القدرة التمييزية للمقياس وأبعاده.

الصدق التلازمي: استخدمت طريقة الارتباط بين المقياس ومحك خارجي يتمثل في مقياس قلق الإمتحان (TAS) لسراسون Sarason ترجمه أحمد سليمان عودة، وتأكد من صدق وثبات الاختبار باستخدام الصدق التلازمي، وألفا كرومباح. [2] طبقت الباحثة المحك على 30 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وتم حساب ثبات الاختبار بأسلوب التجزئة النصفية، حيث بلغ (0.43)، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون بلغ معامله (0.60)، وكذلك تم حساب صدق الاختبار بأسلوب المقارنة الطرفية، حيث بلغت قيمة " ت " (9.05)، وهي كلها معاملات دالة مما يؤكد صدق وثبات الاختبار. وتتمثل معاملات الصدق التلازمي للمقياس بأبعاده فيما يلي:

**جدول رقم(04) يوضح معامل الصدق التلازمي لمقياس قلق الامتحان**

---

[1] – نفس المرجع السابق، ص 103.

[2] – أحمد سليمان عودة: **أثر تغيير الإجابة في اختبار من متعدد على العلامات وعلاقته بقلق الاختبار وصعوبة الفقرات**، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية للعلوم الإنسانية، المجلد 15، العدد1، 1988، ص 72.

| البعـــد | معامل ارتباط بيرسون | مستوى الدلالة |
| --- | --- | --- |
| رهبة الامتحان | 0.55 | 0.01 |
| ارتباك الامتحان | 0.56 | 0.01 |
| توتر أداء الامتحان | 0.55 | 0.01 |
| انزعاج الامتحان | 0.59 | 0.01 |
| نقص مهارات الامتحان | 0.57 | 0.01 |
| اضطراب أخذ الامتحان | 0.58 | 0.01 |
| الدرجة الكلية | 0.70 | 0.01 |

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين مقياس قلق الامتحان بأبعاده والمحك كلها دالة عند مستوى (0.01)، مما يؤكد تمتع المقياس بالصدق المحكي.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطرقتين هما: الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرومباخ، وإعادة التطبيق. والجدول التالي يوضح نتائجهما:

**جدول رقم (05) يوضح نتائج معاملات ثبات مقياس قلق الامتحان**

| البعـــد | ألفا كرومباخ | الإعـــادة |
| --- | --- | --- |
| رهبة الامتحان | **0.93 | **0.71 |
| ارتباك الامتحان | **0.82 | **0.70 |
| توتر أداء الامتحان | **0.76 | **0.75 |
| انزعاج الامتحان | **0.83 | **0.73 |
| نقص مهارات الامتحان | **0.81 | **0.50 |
| اضطراب أخذ الامتحان | **0.65 | **0.79 |
| الدرجة الكلية | **0.80 | **0.84 |

* 0.05 ** 0.01

يتضح من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات الذي أمكن الاستدلال عليه من نتائج إعادة التطبيق ومن خلال معاملات ألفا كرومباخ، حيث أتضح أن كلها معاملات دالة عند مستوى (0.01).

**2- البرنامج الإرشادي:**

يقصد بالبرنامج الإرشادي بأنه: برنامج مخطط على أسس وفنيات تتضمن عدد من النشاطات والمهارات، وتقدم بشكل مباشر، بهدف تبصير أفراد عينة البحث بمشكلتهم، وتدريبهم على اكتساب مهارات الامتحان، لكي يستطيعوا التعامل مع مواقف الامتحان بطريقة أكثر فاعلية وإيجابية. كما يستهدف تنمية بعض المهارات الإيجابية لمساعدتهم على خفض قلق الامتحان، من خلال استخدام الإرشاد الجماعي المصغر بأساليب المحاضرات، والمناقشات الجماعية وشريط فيديو. (محتوى البرنامج الإرشادي بأسسه وأهدافه وجلساته وكل ما يتعلق به موضح في الملحق)

**ثالثا: الأسلوب الإحصائي**: استخدمت الباحثة في معالجة النتائج الأسلوب الإحصائي التالي: - إختبار "ت" **"t"** test للمجموعات المرتبطة والمجموعات المستقلة.[1]

**رابعا: نتائج الدراسة:**

[1] - فؤاد البهي السيد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1979 ، ص 341 .

**1 – نتائج الفرض الأول**: للتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق مقياس قلق الامتحان على أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه، ثم تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة في القياسين القبلي والبعدي. ويوضح الجدول رقم (09) قيم (ت) ودلالتها.

**جدول رقم (09) يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية**

| أبعاد المقيـاس | المجموعةالتجريبية (ن = 14) | | قيمة (م ف) | قيمة (ح$^2$ف) | قيمة (ت) | دح | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م ق ق | م ق ب | | | | | |
| رهبة الامتحان | 56.57 | 36.21 | 20.36 | 707.18 | 10.33 | 13 | 0.01 |
| ارتباك الامتحان | 50.07 | 33.07 | 17 | 905.68 | 7.62 | 13 | 0.01 |
| توتر أداء الامتحان | 36.5 | 22.21 | 14.21 | 622.74 | 7.76 | 13 | 0.01 |
| انزعاج الامتحان | 31.71 | 17.71 | 14 | 386 | 9.65 | 13 | 0.01 |
| نقص مهارات الامتحان | 36 | 23.21 | 12.79 | 366.24 | 9.07 | 13 | 0.01 |
| اضطراب أخذ الامتحان | 15.92 | 8.57 | 7.35 | 67.18 | 12.25 | 13 | 0.01 |
| الدرجة الكلية | 226.78 | 141 | 85.78 | 11122.24 | 10.98 | 13 | 0.01 |

يتضح من خلال الجدول رقم (09) أن قيمة (ت) دالة إحصائيا بالنسبة لمقياس قلق الامتحان ككل وبالنسبة لجميع أبعاده الفرعية؛ أي أنه توجد فروق ارتقت لمستوى الدلالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. وهذا يحقق الفرض الأول للدراسة.

**2 – نتائج الفرض الثاني**: للتحقق من صحة الفرض تم حساب قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي. وتلخيص النتائج في جدول رقم (10):

**جدول رقم (10) يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية**

| أبعاد المقيـاس | المجموعة الضابطة (ن = 14) | | الجموعة التجريبية (ن = 14) | | قيمة (ت) | دح | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م1 | ع1 | م2 | ع2 | | | |
| رهبة الامتحان | 58.35 | 8.62 | 36.21 | 7.02 | 7.18 | 26 | 0.01 |
| ارتباك الامتحان | 51.07 | 4.89 | 33.07 | 8.76 | 6.47 | 26 | 0.01 |
| توتر أداء الامتحان | 36.92 | 4.65 | 22.21 | 5.94 | 7.03 | 26 | 0.01 |
| انزعاج الامتحان | 32.28 | 4.04 | 17.71 | 4.02 | 9.22 | 26 | 0.01 |
| نقص مهارات الامتحان | 36.42 | 3.97 | 23.21 | 5.68 | 6.88 | 26 | 0.01 |
| اضطراب أخذ الامتحان | 15.85 | 3.15 | 8.57 | 1.45 | 7.58 | 26 | 0.01 |
| الدرجة الكلية | 230.92 | 22.33 | 141 | 29.58 | 8.74 | 26 | 0.01 |

يتضح من نتائج الجدول رقم (10) أن قيمة (ت) دالة إحصائيا بالنسبة لمقياس قلق الامتحان ككل وبالنسبة للجميع أبعاده الفرعية؛ أي أنه توجد فروق ارتقت لمستوى الدلالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث انخفض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بدرجات أفراد المجموعة الضابطة التي مازالت مرتفعة ومساوية للقياس القبلي. وهذا يحقق الفرض الرابع للدراسة.

**خامسا: مناقشة النتائج:**

لقد أسفرت نتائج هذه الدراسة على تحقيق جميع الفروض، حيث أظهرت النتائج أثر البرنامج الإرشادي. وتتفق نتائج هذه الدراسة – بشكل عام – مع نتائج عدد من الدراسات الأجنبية والعربية ومنها دراسات: أبونتي وأبونتي aponte & aponte (1971)، وميتشيل وأنج mitchell & eng (1972)، ووبيجز وفيلتون biggs & felton (1976)، وبرودي broy (1976) ، وهيفاء أبو غزالة (1978)، وسليمان الريحاني (1981)، وفضل عودة (1988)، وأوستين وآخرون austin & al (1995) ونيسياس nisaise (1995)، وساب saap (1996)، وسود وبرابها sud & brabha (1996)، وجريفين وجريفين griffin & griffin (1997)، وشنيك shenk (1998)، ودراسة محمد حامد زهران (1999). وهذا ما يؤكد فعالية البرنامج الإرشادي الذي يتضمن الإرشادات والتوجيهات التي قدمت بطريقة مخططة ومنظمة لأفراد هذه المجموعة والذي أتاح لهم فرصا تدريبية متنوعة ومتعددة تمكنوا خلالها من تنمية ما لديهم من مهارات واكتساب بعض المهارات التي يفتقدونها، حيث يؤكد توماس رودي rody (1993) " ضرورة تدريس مهارات الامتحان في إطار إرشادي بغرض التغلب على مشكلة قلق الامتحان ". [1]

كما يوصي رمضان عبد الله (1987) وثناء الضبع (1995) بضرورة وضع مقرر لتدريس مهارات الاستذكار والاستعداد للامتحان لطلاب مراحل التعليم العام والاهتمام بتنمية هذه المهارات لدى هؤلاء الطلاب. [2].

وقد ساهم البرنامج الإرشادي الحالي الذي تضمن هذه المهارات في تخفيض مستوى قلق الامتحان الذي ظهر في نتائج القياس البعدي، كما ظهر في نتائج الاستمارة التي وزعت على أفراد المجموعة بعد تطبيق البرنامج، وتبين أن جميع أفراد المجموعة تقريبا قد استجابوا بـ (نعم) على بنود الاستمارة، وأكدوا أن البرنامج كان منظما من حيث الخطوات والمحتوى والتنفيذ، كما أن الوقت المستغرق في كل الجلسات الإرشادية كان كافيا، والمكان كذلك كان مناسبا حيث كان هناك انسجام وتفاعل بين الأفراد المشاركين في البرنامج، ساعدهم ذلك على اكتساب مهارات أخذ الامتحان والتي مكنتهم من تخفيض مستوى قلق الامتحان والتغلب عليه مستقبلا، كما أن التفاعل الذي حدث بينهم ساعدهم على

---

[1] – محمد حامد زهران، نفس المرجع السابق، ص 134.

[2] – رمضان صالح رمضان عبد الله: **بعض مهارات الاستذكار لدى طلاب شعبة الرياضيات بالمرحلة الثانوية العامة وعلاقتها ببعض المتغيرات الدراسية**، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة، العدد 7، 1987، ص 285، وثناء يوسف الضبع: **دراسة مقارنة لمهارات الاستذكار ومستوى الطموح لدى التلميذات المصريات والسعوديات المتفوقات دراسيا**، المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة عين شمس، الجزء1، 1995، ص 311.

التعلم واكتساب المهارات وهذا اتفق مع ما توصل إليه حامد زهران (1994) في دراسته " إلى أن الحياة تعتمد في العصر الحاضر على العمل في جماعات تتطلب ممارسة أساليب التفاعل الاجتماعي واكتساب مهارات التفاعل مع الجماعة ". كما يؤكد علي بن محمد (1990) " مزايا الإرشاد الجماعي بأنه يعتبر من أنسب الطرق لعلاج كثير من المشكلات الاجتماعية والنفسية والتربوية ". [1]

وبالإضافة إلى ما سبق فربما يكون استخدام أفراد المجموعة التجريبية لدليل مهارات الامتحان الذي أعدته الباحثة وزودوا به خلال فترة تطبيق البرنامج، وأخذهم بما تضمنه من إرشادات وتوجيهات، وكذلك كانت تقوم بتصحيح الواجبات المنزلية لتوفير تغذية مرتدة تمكنهم من تعديل عاداتهم، كما كانت تشجعهم على الحوار والمناقشة، وطرح تساؤلاتهم وانشغالاتهم، وتستمع إليها وتحاول الإجابة عليها بتوضيحها وتفسيرها. كل هذا من العوامل الهامة التي أسهمت في تنمية بعض مهارات أخذ الامتحان واكتساب البعض الآخر، والتي تمكن من الاستعداد الجيد للامتحان باعتبار نقص الاستعداد الجيد للامتحان من أهم العوامل التي تؤدي إلى ارتفاع مستوى قلق الامتحان، ويرتبط ارتباطا موجبا معه كما أكدته بعض الدراسات. [2]

وهذا ما تبين من خلال استجابة أفراد المجموعة على بنود استمارة تقييم البرنامج الإرشادي، حيث شعروا بفائدة البرنامج الإرشادي الذي قدم لهم بعض الخدمات الإرشادية التي تهمهم، واقترحوا تكراره وتعميمه على جميع التلاميذ واستمراره طوال السنة. ولهذا فالبرنامج كان ناجحا في تحقيق الأهداف المحددة ومهما بالنسبة لأفراد المجموعة. وهذا ما تبين من خلال اقتراحاتهم المتمثلة في تكرار البرنامج مرة أخرى، واستمراره طوال السنة الدراسية، وتعميمه على جميع التلاميذ.

---

[1] – هناء عبد الوهاب حسن: **برنامج إرشادي لتعليم بعض مسابقات الميدان والمضمار للمعاقين حركيا(شلل نصفي)**، المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، المجلد 2، 1998، ص 911.

[2] – محمد بيومي علي حسن: **انخفاض المستوى الدراسي لبعض طلاب كلية التربية بالمدينة المنورة ودور الخدمات الإرشادية في علاجه**، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة، العدد 26، 1990، ص65.

# التعليم وعلاقته بالمشروع التنموي في الجزائر

**د.حفصة جرادي**
**قسم العلوم الاجتماعية**
**جامعة عمار ثليجي – الأغواط**

إنّ تبيان العلاقة الموجودة بين المشروع التنموي الذي تبنته الجزائر في مرحلة تاريخية بعد استقلاله، والنظام التربوي هدف نطمح إليه من خلال زاوية تناولنا للموضوع انطلاقا من فرضية أساسية تعتبر أنّ الوعي الذي تشكل في الضمير الجمعي الجزائري خلال مرحلة تاريخية معينة، والذي –في اعتقادنا– لا يزال ساري المفعول فيما يتعلق بالنظرة التراتبية إلى أنواع الفروع التعليمية، هذه النظرة التي تجعل من الفروع العلمية لها قيمة أكثر في منظور الخطاب السياسي آنذاك، مقارنة بما يعرف بالفروع الأدبية أو الإنسانيات، في تحريك وتفعيل عجلة أو قاطرة النمو الاقتصادي حيث"يعتبر تطوير الاقتصاد من الدعامات الأساسية للدولة العصرية والمجتمع الحديث (التصنيع, استخدام التكنولوجيا الحديثة وأساليب الإنتاج الحديثة..)."[1]

إنّ أشكال التصورات التي شكلتها الخطابات والممارسات السياسية في مرحلة من مراحل تاريخ الجزائر في مرحلة ما عرف بانطلاق المشروع التنموي، الذي قام أساسا على التصنيع كأهم عنصر لتدارك التخلف التاريخ الذي وجدت الجزائر نفسها فيه بسبب مخلفات الاستعمار الفرنسي، وبالتالي تحقيق رفاهية اقتصادية والوصول إلى مجتمع عصري هذه التصورات الاجتماعية التي تجعل من إعطاء قيمة اجتماعية للفروع التقنية والعلمية في مجال التعليم والتكوين مقارنة بالفروع الأدبية، نجد لها تفسيرا في بداية انطلاق المشروع التنموي والجزائري، والركائز التي قام عليها كل ذلك ترك أثرا في إنتاج أشكال وعي وممارسات تجعل من الحقل التربوي والتعليمي رهانا هاما يتم الانطلاق منه والارتكاز عليه قصد اكتساب مواقع هامة في بنية العلاقات الاجتماعية إنّنا نحاول أن نبيّن منشأ التصوّرات الاجتماعية اتجاه الفروع التعليمية، وتبيان أنّ هذه التصوّرات مندرجة تاريخيا ضمن سياق تاريخي له خصوصياته ومنطق سيره الذي يتجاوز حدود إدراكات الأفراد ذاتهم.

إننا لا نريد أن نعود مرة أخرى إلى تفاصيل المشروع التنموي الجزائري الذي قام على التصنيع كما لا نريد أن نرجع بالتفصيل إلى خصائص النظام التروي والتعليمي وتطوره وسيره في الجزائر لكننا نحاول أن نجد كيف تشكلت بناءات تصورية حول الفروع التعليمية وكيف كان لذلك أثر في بناء أشكال وعي ومواقف في عملية محورية في النظام التعليمي تدور حوله إستراتيجيات وممارسات اجتماعية تستلزم تدخل مصادر متنوعة (مثل الرأسمال الثقافي للعائلة,الأصل الاجتماعي...) كل ذلك بهدف الحصول على مواقع اجتماعية هامة تنطلق من إمكانية الاندماج في سوق العمل,

[1]– محمد نبيل نوفل, **التعليم والتنمية الاقتصادية**, مكتبة الجلومصرية, القاهرة, 1979,ص.211.

الحصول على قيمة اجتماعية على المستوى الرمزي والى غير ذلك من الاعتبارات الاجتماعية التي يسمح بها التكوين في فروع تعليمية دون أخرى.

وعليه فسنتطرق إلى أسباب ومبررات ربط التعليم بالتنمية في الجزائر وكيف سيؤدي ذلك إلى إنتاج أنماط تصورات وأشكال الوعي تتجاوز حدود الحقل التعليمي لأهمية الرهانات الاجتماعية التي يريد الأفراد تحقيقها وكسبها.

1_ ماذا يمثل التعليم في المشروع التنموي الجزائري :

غداة الاستقلال انتهجت البلاد سياسة تجعل من التنمية القائمة على التصنيع المحور الأساسي للنهوض بالبلاد، والقضاء على مخلفات الاستعمار الذي كان إرثه ثقيلا في كلّ المستويات، لكن محاولة تصفية الإرث الاستعماري يصطدم بحواجز موضوعية متمثلة أساسا في غياب القواعد الاقتصادية والثقافية التي ستسمح بانطلاقة فعلية في عملية التنمية، التي اعتبرت من طرف المقررين السياسيين وترجمتها مختلف النصوص الرسمية التي ارتكزت عليها الدولة الناشئة, الضامن الرئيسي للخروج من حالة التخلف لهذا كان يستلزم إعادة بناء كل شيء وتأسيس القواعد والمرتكزات التي من شأنها أن تضمن انطلاق المشروع التنموي، الذي كان هناك إجماع حول ضرورة الانطلاق فيه ومن هذا السياق العام الذي اندرجت فيه سياسة التنمية في الجزائر هو الخروج من دائرة وهوة التخلف العميقة التي فرضتها الإرادة الاستعمارية وبعبارة أخرى القفز على مخلفات الإرث الكولونيالي ووضع أسس تنمية شاملة تقوم أسسها على تنمية اقتصادية قوية تسعى لإقامة مجتمع جديد" ترمي لتغيير نمط الحياة وتطويره إلى الأفضل بحيث يتم مع التغيرات الاقتصادية تطوير مصاحب للحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية كلها"[1]والعمل "من أجل الوصول إلى عملية الانطلاق الذاتي الذي هو الهدف النهائي لبرامج التنمية"[2] فكيف يتم إذن بناء القواعد والمرتكزات حتى يتسنى لهذا المشروع التنموي الانطلاق على أسس تسمح له أن يحقق الأهداف التي كانت منتظرة منه؟

نؤكّد مرّة أخرى أنّ أوّل وأهمّ قاعدة ارتكز عليها المشروع التنموي الجزائري، متمثلة في تبني واختيار التصنيع كركيزة وقاطرة محورية يعول عليها لتحقيق نمو اقتصادي، وبالتالي تطور اجتماعي يؤدي إلى إقصاء كل الممارسات والنشاطات الاقتصادية التقليدية التي لا تسمح بضمان عصرنة فعلية للمجتمع، حيث يشير عياشي عنصر إلى أنّ النموذج الوطني الذي اعتمدته النخبة الحاكمة"يستند إلى نموذج نظري يستلهم أعمال الاقتصادي الفرنسي دي برنيس"**Debernis.** إذ تشير الفكرة الأساسية في هذا النموذج إلى أنّ أيّ محاولة جديدة للتخلص من وضعية التخلف والاستعمار الجديد لا بد أن تعتمد إستراتيجية اقتصادية واجتماعية شاملة، وتوفر هذه الأخيرة الشروط الضرورية لتحقيق معدلات عالية من النمو الاقتصادي المستمر في مجالي الإنتاج والتشغيل ويكمن الشرط الأساسي لبلوغ ذلك في قدرة المجتمع على اعتماد برنامج تصنيعي مخطط وطويل المدى يتضمن إحداث تحولات اجتماعية واقتصادية جوهرية"[3].

---

[1]- فؤاد مرسي, **نحو إستراتيجية شاملة للتنمية الاقتصادية العربية**, مجلة دراسات عربية,العدد 3 0,السنة 14 يناير 1998, دار الطليعة,بيروت, ص.5.

[2]- محمد بومخلوف, **إشكالية التنمية** (نقلا عن نبيل السمالوطي,علم الاجتماع التنمية, دراسة في اجتماعيات العالم الثالث), مجلة الإنسان, العدد الأول, مركز البحوث الأنتروبولوجيا وما قبل التاريخ والاتنوغرافية,1983,ص.113.

[3]- العياشي عنصر, **نحو علم اجتماع نقدي**, ديوان المطبوعات الجامعية,1999,ص.106.

لقد أدرك المشروع التنموي المبني على التصنيع بمثابة ثورة– ثورة صناعية– تعمل على إعادة هيكلة البناء الاجتماعي كله" وان دعم الاستقلال وبناء الاشتراكية وإرادة التنمية الاقتصادية تتطلب أكثر من مجرد انتهاج سياسة تصنيعية جريئة بل تقتضي القيام بثورة صناعية حقيقية"[1].

كما ينتظر من هذا التصنيع أن يحدث تغييرات جذرية في البنيات الاقتصادية للبلاد يكون قوامها العصرنة" وترمي الثورة الصناعية إلى إحداث تغييرات عميقة في البنيات الاقتصادية للبلاد لتنتقل من اقتصاد تقليدي يعتمد بصفة أساسية على قطاع الخدمات والأنشطة الزراعية إلى اقتصاد عصري تتداخل وتتكامل فيه الأنشطة المتميزة بتكثيف المبادلات بين فروع قطاع اقتصادي واحد"[2].

إننا لا نريد التطرق إلى خصائص و مميزات التصنيع ودعائمه العقائدية ومبرراته الإيديولوجية لكننا سنحاول التطرق إلى الإجراءات العملية التي بلورت ميدانيا إرادة الاختيارات التصنيعية للمقررين السياسيين في مرحلة انطلاق عملية التصنيع هذه.

## 2– الإجراءات العملية لعملية التصنيع :

إن إرادة التصنيع المكثف من طرف المقررين يدفع بهم إلى إيجاد الوسائل والسبل الكفيلة لتحقيقه في أقرب وقت ممكن. وهنا يظهر النقل أو التحويل المكثف للتكنولوجيا على اعتبار أن "التعامل مع التكنولوجيا المعاصرة وفي مختلف مستويات التخصص هو مفتاح النهضة الشاملة في كافة القطاعات الاقتصادية والاجتماعية"[3] و على اعتبار أنّ هذا النقل يعد أيضا الوسيلة الوحيدة لضمان تحقيق مسعى تصنيعي بغض النظر عن بعض الآثار السلبية التي قد تنجر عن هذا التحويل لكن هذا لا يمنع مقارنة بما هو ايجابي من عملية النقل هذه من تبني هذا الحل"حيث يرى دوبرنيس أن نقل التكنولوجيا من البلدان المتقدمة في هذا الميدان رغم بعض الآثار السيئة التي يمكن أن تظهر في المرحلة الأولى: عدم حل مشكلة البطالة الارتباط بالسوق العالمي الرأسمالي في ميدان التصميم الهندسي والانعكاسات السلبية على الزراعة إمكانية التبعية للرأسمال العالمي على مستوى تمويل هذه التجهيزات الخ إلا أنه يمثل الخيار الوحيد أمام الجزائر في سياستها التصنيعية"[4].

هكذا إذن فرضت طبيعة الاختيارات المتبناة في إستراتيجية التنمية نقلا مكثفا للتكنولوجيا من البلدان المنتجة لها هذا النقل للتكنولوجيا الذي يدرك أساسا بتدفق المعرفة التقنية من البلاد الصناعية المتقدمة تكنولوجيا"هذه العملية تتم أساسا على مبدأ نقل وتشغيل ملكية التكنولوجيا أو تجهيزها عن طريق ترتيبات تعاقدية"[5]؛ حيث سمحت بذلك الوضعية المالية التي وجدت الجزائر فيها نفسها خاصة بعد تأميم ثرواتها الطبيعية" نظرا لامتلاكها للمصادر اللازمة والى كونها مستعجلة

---

[1]– جبهة التحرير الوطني, الميثاق الوطني 1976,مصلحة الطباعة للمعهد التربوي الوطني بالجزائر,1976,

[2]– نفس المرجع,ص.117.

[3]– هاشم محمد سعيد عبد الوهاب، **التعليم التقني في الوطن العربي الواقع والاتجاهات**, المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم, تونس,1985,ص.11.

[4]– سعيد سبعون,السوسيولوجيا الأكاديمية والمشروع التنموي في جانبه التصنيعي في الجزائر,ماجستير في علم الاجتماع ,معهد علم الاجتماع,جامعة الجزائر,1998,ص,189.

[5]إسماعيل سرور شلش, **قضية التكنولوجيا واستخدامها عربيا**, مجلة الفكر العربي, العدد 7, ديسمبر1978, ص.90.

للإقلاع بسبب التنمية التي اختيرت من طرف مسيريها فإنها سارعت إلى استيراد مكثف لتجهيزات تكنولوجية متقدمة وترقية سريعة للإطارات الوطنية"[1]

ودون التعمق في معرفة الكيفية التي تم بها هذا النقل أو التحويل التكنولوجي من خلال التطرق إلى الأشكال التي ميزته من الفترة الممتدة من 1967 إلى غاية 1977 وهي الفترة التي قام فيها الاقتصاد الوطني على التخطيط مع الثلاث مخططات التي حاولت أن تترجم الأهداف الاقتصادية المتبناة سياسيا إلى واقع عملي ملموس حيث يمكن تسمية النوع الأول من أشكال النقل أو التحويل التكنولوجي بالتحويل عن طريق العقود المفككة والتي تزامنت مع المخطط الثلاثي الأول(1967_1969) أما النوع الثاني من أشكال التحويل أو النقل التكنولوجي الذي تبنته الجزائر فهو ما يعرف بالعقود المفتاح في اليد والتي تزامنت مع مرحلة المخطط الرباعي الأول(1970-1973) في حين يشكل المنتوج في اليد الشكل الثالث الذي ميز النقل أو التحويل التكنولوجي في التصنيع الجزائري والذي تزامن ومرحلة المخطط الرباعي الثاني(1974.1977)؛ لكن هذا النقل أو التحويل المكثف للتكنولوجيا باعتباره حسب المقررين السياسيين الوسيلة التي تسمح بإقلاع اقتصادي وتحقيق شروط تطور اقتصادي يواجه واقعا موضوعيا متمثلا أساسا في إيجاد تجاوب وتفاعل بين هذه التكنولوجيات المتطورة والمتعددة المعايير بحكم تعدد أماكن اقتناءها وفي هذا رأي هؤلاء المقررين أن الحل يكمن في تكييف المجال التعليمي والتكويني على هذه التكنولوجيا المستوردة التي تدرك من طرفهم على أنها مجرد نقل أشكال تقنية ليست لها أي علاقة بالمستويات الرمزية والإيديولوجية" إن البحث عن الطريقة أو تكنولوجيا ما ليس له أية علاقة بالإيديولوجية وبالتوجهات الإيديولوجية هذا شيء آخر إن طبيعة الايدولوجيا ليست لها أية علاقة بالتقنيات"[2].

ومن هنا يصبح النظام التعليمي والتكويني في الجزائر ما بعد الاستقلال عنصرا هاما يعول عليه ليس فقط في إستراتيجية التنمية الاقتصادية ولكن في إعادة ترتيب أشكال البنيات الرمزية التي حطمها الاستعمار الفرنسي حيث "لا يقتصر تأثير التعليم على التنمية الاقتصادية بل ويؤثر أيضا على التنمية الاجتماعية والثقافية وعلى النجاح في المجال السياسي وغيره من المجالات وعلى نجاح تحقيق الاستقلال الوطني"[3] .

فماذا يمثل إذن التعليم في المشروع التنموي الجزائري؟

نشير بادئ ذي بدئ أن تبني إستراتيجية تنموية قائمة على نقل أو تحويل مكثف للتكنولوجيا يستلزم جملة من النتائج على مستويات مختلفة : السياسي المالي, الاجتماعي, الثقافي, التعليمي...

إذن الشيء المميز للمشروع التنموي الجزائري هو عدم التوازن بين طموحات المقررين السياسيين وتوفر القدرات البشرية المؤهلة لتحقيق الأهداف المرجوة على أحسن وجه حيث ينطلق التصنيع في ظل واقع تأطيري شبه معدوم لهذا يعول على النظام التعليمي والتكويني في أن يقوم بمد المشروع التنموي بالإطارات اللازمة لتسيير الديناميكية التصنيعية وفي هذا

---

[1] HUBERT MICHEL, DU TRANSFERT A LA Maitrise DES TECHNOLOGIES ; IN ANNUAIRE DE L AFRIQUE DU NORD CNRS, PARIS,1976 ,P.6.

[2] Mahfoud bennoue.ali el kenz; le hasard et l histoire; entretien avec belaid abdesselam,tome 2, enag, Alger,1990,p .69.

[3]معن النقدي, **التعليم والتنمية في البلدان النامية في ظروف التقدم العلمي. التقني** , مجلة الوحدة, السنة الثانية, العدد 23.22,جوان 1986,ص.104.

الإطار يعول على تكوين قاعدة من الإطارات التي يكون تكوينها تكوينا تقنيا بالدرجة الأولى حتى تجد هذه الصناعة المنطلق الأساسي التأطيري الذي يضمن سيرها .

إن هذا الشعور بضرورة تكوين إطارات سيكون على عاتقها تسيير الاقتصاد الوطني بدأ حتى قبل الاستقلال"لقد قررت الجزائر تأميم صناعتها للمحروقات في 24 فيفري1971... أكيد هناك قرارات حضرت لهذه العملية عدة سنوات قبل ذلك: إرسال خلال حرب التحرير شباب إلى جامعات تقنية أجنبية إنشاء في 1965 المعهد الجزائري للبترول والمركز الجزائري للمحروقات والنسيج من أجل تكوين مهندسين وتقنيين"[1].

لقد شكل التكوين العلمي والتقني للإطارات التي استدعتها طبيعة الاختيارات التنموية المتبناة اهتماما مركزيا بالنسبة إلى المقررين السياسيين نظرا إلى غياب هذه اليد العاملة المؤهلة غداة الاستقلال بسبب بنية الحقل التعليمي الكولونيالي الذي أقصى السكان الأصليين أي الجزائريين من التعليم والتكوين لهذا التقت رغبة السلطة السياسية غداة الاستقلال بطموحات الجماهير الجزائرية التي رأت في التعليم وسيلة لتثأر تاريخيا للحالة التي عانتها خلال مرحلة الاستعمار "لقد مثلت المدرسة ولا زالت تمثل ثأرا على التاريخ لقد كانت البارحة محظورة وهي اليوم مسموحة كما تمثل أيضا شيئا آخر إنها المكان الذي تتجه نحوه طموحات تتمفصل حول اعتقادات وحول إيديولوجية تقوم على المساواة"[2].

إن التلاقي بين أهداف السلطة السياسية في إرادتها بناء نموذج تنموي يستند إلى تصنيع يرتكز هو الآخر على نقل أو تحويل تكنولوجي مكثف يحتاج هو بدوره إلى تأطير علمي وتقني من شأنه أن يسمح بدوران الديناميكية التصنيعية من جهة ومن جهة أخرى الطموحات الكبيرة للجماهير الجزائرية وانتظاراتها الواسعة تجاه تعليم وتكوين يسمح بتشكيل وعي بضرورة إعطاء أهمية للمجال التعليمي والتكويني من بين أهدافها التحكم في التكنولوجيا التي تدرك على أنها ضامن أساسي لتحقيق استقلال كامل وشامل هكذا شكل التعليم محورا هاما ستقوم عليه استراتيجية التنمية من خلال الدور الأساسي الذي حدد له وكذلك طبيعة المحتوى الذي كان عليه أن يقدمه وكل ذلك في ظل علاقة وطيدة بالمشروع التنموي وهذا ما يقودنا إلى محاولة العودة إلى دور ومحتوى النظام التعليمي في ظل الاختيارات التنموية وذلك حتى ندرك كيف تشكلت أشكال الوعي والتصورات التي ميزت وطبعت طموحات وانتظارات الجماهير الجزائرية تجاه النظام التعليمي وكيف تساهم في بلورة هذه التصورات خاصة فيما يخص أنواع وفروع التكوين ولماذا اختارت أنواع تكوين وتفضيلها وإبداء طلب اجتماعي عليها مقارنة بغيرها.

3- أي نوع من التعليم احتاجته التنمية الجزائرية وما الدور المنتظر منه؟

إن الشيء الملاحظ في المجال التعليمي بعد الاستقلال هو تدارك التأخر التاريخي الذي تسبب فيه الاستعمار الفرنسي حيث يحظى باهتمامات المقررين السياسيين ويعول عليه كثيرا في اتجاهين: الاتجاه الأول هو مساهمته في تكوين قاعدة من الإطارات التي كانت تفتقر إليها الجزائر بعد الاستقلال والتي كان يعود على عاتقها تسيير عملية التنمية إذ" العامل

---

[1] François viallet, systèmes de formation et maitrise des techniques industrielles, in annuaire de l Afrique du nord, cnrs, paris, 1976, p.112-113.

[2] Smain laacher, Algérie : réalités sociales et pouvoir, l harmattan, paris, 1985,p.63.

الأساسي للتنمية الشاملة هو مدى توافر القوى العاملة المدربة واللازمة لوضع وتنفيذ خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية وعلى وجه الخصوص القيادات الإدارية التي يرتبط دورها بنتائج التنمية الاقتصادية التي يحققها المجتمع"[1] في حين يتميز الاتجاه الثاني بوظيفة إيديولوجية تعمل على ترسيخ وتكريس عناصر الهوية الوطنية في ظل بلورة وعي بالانتماء إلى المجموعة الوطنية الجزائرية أي باختصار حددت للتعليم مهمتين الأولى: تقنية, عملية, أما الثانية فهي إيديولوجية.

إن إرادة المقررين السياسيين إدماج التعليم ضمن المشروع التنموي التصنيعي يكون له بعض النتائج سواء على مستوى التصورات أو على مستوى الممارسات والإنجازات"إن الأولوية المعطاة لسياسة التصنيع انطلاقا من نهاية الستينيات وبداية السبعينيات تعلن عن بروز عهد التكنوقراطيين الذين سيعملون على إصلاح التعليم بداية من الجامعي والذي كان هدفه إدماج هذا القطاع في الاقتصاد المخطط وفي الثلاثية, الثورة الزراعية, الثورة الصناعية, والثورة الثقافية"[2].

إننا نلاحظ أن الواقع التعليمي يؤطره السياق المميز لجزائر تلك المرحلة وهو سياق القيام بقطيعة مع المخلفات الاستعمارية وتحقيق الأهداف الاجتماعية التي حررتها دينامكية التحرير الوطني من خلال"بناء اقتصاد قوي للخروج من التخلف وهو اقتصاد وطني غير تابع يضمن الاستقلال للبلاد والعدالة الاجتماعية لأهلها"[3] هذا السياق يريد أن يبدي إلى الوجود وجوها جديدة ممثلة للعصرنة بفضل التداخل والترابط بين القيم الجديدة التي كانت منتظرة من التصنيع وكذلك القيم التي ستعمل مستويات التعليم على بلورتها وترسيخها في أذهان الأفراد" من الواضح... أن التصنيع أراد أن يكون حركة تمدينية تتمثل في إعادة تأسيس المجتمع على قواعد جديدة وعلى ضوء فلسفة جديدة من أجل الوصول إلى أهداف أخرى وهكذا فهو قد غطى الوجوه الممثلة للعالم التقليدي(الفلاح,الحرفي, التاجر ,رجل الدين) وأبرز إلى الوجود أوجها أخرى أهمها الإطار التقني والعامل المنتج"[4].

لقد حررت دينامكية التصنيع من طرف المقررين السياسيين في بداية السبعينيات نسقا تصوريا يجعل من المصنع المجال الذي يوكل إلى الفئات المسيرة التي حصلت على تكوين علمي وتقني وهكذا يصبح الحامل لتكوين علمي وتقني صاحب الشرعية في مهمة تحديث وعصرنة المجتمع؛ في هذا الإطار يحظى التعليم العالي باهتمام المسؤولين السياسيين في تلك المرحلة المتزامنة مع انطلاق مع ما عرف بالمشاريع التنموية "وفي ميدان التكوين سترتكز الثورة الثقافية على التحكم في العلوم والتكنولوجيا أكثر من ارتكازها على المعرفة التقريبية التي ترمي إلى مجرد السمعة الاجتماعية وسيكون الإنسان الجزائري أكثر ميلا إلى الدقة العلمية والعقلانية منه إلى البلاغة والمعارف البالية "[5].

---

[1] منصور حسين,كرم حبيب, **التعليم وخطة التنمية** ,دار الجيل ,القاهرة, 1970,ص.57.

[2] Nouria benghabrit remauon, l école algérienne, transformations et effets sociaux, in réflexions, n 2, l école en débat, casbah éditions, Alger, 1998, p.5.

[3] أحمد هني, **اقتصاد الجزائر المستقلة**, ديوان المطبوعات الجامعية,1993,ص.21.

[4] جمال غريد, **العامل الشائع– عناصر الاقتراب من الوجه الجديد للعامل الصناعي الجزائري**, إنسانيات,عدد 1,العمل في المجتمع الجزائري,ربيع 1997, ص.10.

[5] جبهة التحرير الوطني,الميثاق الوطني 1976 ,مرجع سبق ذكره,ص,98.

هكذا نلاحظ كيف يعتبر أهم نص عقائدي في تلك المرحلة وهو ميثاق 1976 عن إدراك دور التعليم العلمي التكنولوجي الذي يوضع في قمة الهرم مقارنة بأنواع التعليم الأخرى والتي وان لم يتم إهمالها إلا أن الوظيفة والدور الذي حدد لها لا يدرك بنفس الأهمية من ناحية الفعالية الاقتصادية والمساهمة في تحديث المجتمع بل يقتصر دورها في ما يمكن وصفه بنوع من إعادة الإنتاج الإيديولوجي حيث يرى الميثاق في هذا الشأن " إذا كانت العلوم والتكنولوجيا تحظيان في التعليم يشئي من الألوية لتدارك التأخر فيهما والتماشي مع مقتضيات التنمية السريعة للبلاد إن هذا لا يعني مطلقا إفرادهما بالعناية فالعلوم الاجتماعية مثل الفلسفة وعلم النفس والأدب المقارن والتاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع هي مما يمكن لمواطن الغد أن يدرسه بالإضافة إلى التكوين الذي يعتمد أساسا على العلم التجريبي والتقنيات المتقدمة لأن العلوم الإنسانية تعزز لدى المواطن الجانب العقلاني وتشحذ روح النقد فيه وتنمي ميله إلى البحث وتقوي الأسس الإيديولوجية لقناعاته الاشتراكية وتمكنه من وسائل الاستقراء والتحليل ورد الاعتبار للتراث الثقافي الجزائري الشعبي والكلاسيكي الذي بقي حتى اليوم مهملا محتقرا ومنتقصا "[1] تبين هذه الإحالة نوعا من تقسيم المهام بين الفروع التعليمية والتكوينية إذ تحدد مستويات التعليم العلمية والتكنولوجية مهمة تحديث المجتمع وعصرنته والأخذ به إلى التقدم والتطور في حين تحدد مستويات التكوين التي تسمى الإنسانية وهي الفروع التي تجمع تحت نعت الأدبيات مهاما إيديولوجية بالدرجة الأولى متمثلة في الحفاظ على الإرث الثقافي الوطني.

إن إرادة توسيع التعليم العلمي تشكل هاجسا هاما بالنسبة إلى السلطة السياسية في المرحلة التي كانت تبذل فيها هذه الأخيرة الجهد الاستثماري لفائدة التصنيع حيث يترجم ذلك إعطاء الأولوية للعلوم والتكنولوجيا " لابد أن يحتل تعليم العلوم في المستقبل حيزا أوسع في مؤسساتنا التعليمية وستدخل الجزائر بفضل البحث العلمي والعناية المتزايدة بالتكوين التقني عهد الإبداع العصري وتتمكن من ضمان نجاح الثورة الصناعية والثورة الزراعية"[2]

إن هذا التركيز على الطابع العلمي والتكنولوجي بررته طبيعة الاختيارات التنموية المتبناة والواقع المتميز بغياب تأطير وطني يسمح بضمان سير هذا المشروع التصنيعي" باختيارها لتكنولوجيا متقدمة و متطورة فإن سياسة التنمية المركزة على الصناعات المصنعة تفرض ضرورة زيادة في المقام الأول عدد الإطارات الحاملة لشهادات التعليم العالي..."[3]

إن ضرورة مد وتوفير القطاع التصنيعي بالإطارات اللازمة لتسييره يدفع أيضا بالشركات الوطنية إلى إنشاء أنظمة تكوينها حيث يرى البعض أن هذا الإجراء متأت من عدم ثقة هذه المؤسسات في النظام التعليمي العادي ضمان احتياجات التسيير لهذه الشركات"لكن ولقلة ثقتها في منتوج النظام التربوي قامت المؤسسات بإنشاء منذ 1969 نظام تكوينها الخاص حيث فتحت معاهد تكنولوجية والتي تقدم على أنها إجابة استثنائية لطلب استثنائي أمام أولئك الذين ليست لهم شهادة البكالوريا"[4] بالإضافة إلى ذلك فإن ضرورة دمج الاختيارات التكنولوجية المتبناة بنظام تكوين وتعليم قادر

[1] نفس المرجع,ص.98-99

[2] نفس المرجع,ص.98.

[3] Nouria benghabrit –remaoun,in réflexions , op.cit ,p .12.

[4] Ibid., p.12.

على إنتاج القدرات البشرية التي يتطلبها سير هذه التكنولوجيا المستوردة"أي توفير الكفاءات الخاصة المؤهلة في شتى قطاعات النشاط الموجود في البلاد وهذا يعني تطويع المؤسسة التعليمية لواقع البلاد"[1] يدفع بالمسئولين السياسيين إلى بناء وإنشاء جامعات وطنية يعول عليها كثيرا في سد الفراغ الملاحظ على مستوى التأطير الوطني" إن إنشاء جامعات العلوم والتقنيات تستجيب لإرادة التركيز على التكوين العلمي والتقني إذ أن أول هذه الجامعات تمثلت في جامعة باب الزوار(جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين –الجزائر) في 1973 والثانية كانت جامعة العلوم والتكنولوجيا بوهران التي بدأ إنشاؤها في 1976 ليتم فتحها في 1987 إن هذا الاتجاه يتحقق أيضا من توجيه الطلبة نحو الفروع العلمية والتقنية إن إصلاح التعليم العالي يكرس ممارسة الفرع المزدوج (فروع باللغة العربية وفروع باللغة الفرنسية) ويوسع هذه الممارسة للفروع العلمية والتقنية"[2]

يدل هذا كله على العلاقة بين الاختيارات التنموية التي تم تبنيها والتوجهات التي حددت للثقافة الجزائرية والتي يشكل النظام التعليمي ضمنها عنصرا محوريا فكان لا بد عليها(أي الثقافة الجزائرية) أن تكون وطنية,ثورية علمية نستطيع أن نترجم ذلك مليا بقولنا أن تكاثر المصانع باعتبارها الوسيلة المادية التي تترجم الاختيارات التصنيعية للبلاد في مرحلة انطلاق المشاريع التنموية يتزامن مع انطلاق برنامج واسع على مستوى التعليم والتكوين العلمي والتقني"فعلا فقد تعددت المصانع ووجد أيضا برنامج واسع للتكوين مدعم بانتشار معاهد تقنية وجامعات والذي بدأ يمنح كل آلاف المتخرجين والتقنيين"[3]

يقودنا كل هذا إلى القول أن هناك علاقة بين التعليم والمشروع التنموي الذي قام أساسا على التصنيع المكثف حيث" أن إعطاء الأولوية للعلوم والتقنيات استجابة السياسة التعليمية والثقافية لمقتضيات العصر ومتطلبات التطور الاقتصادي والاجتماعي للبلاد لنجعل من المواطن إنسانا مثقفا ومنتجا إنتاجا ناجعا في الوقت نفسه"[4] هي من الدعائم التي ارتكز عليها واقع الإصلاح التعليمي الذي عرفته كل مستويات التكوين قصد تحضير وتنشئة الجزائري على العقلانية والدقة العلمية أي توفير كل الشروط اللازمة"لإحداث علاقات اجتماعية في المدارس تعيد إنتاج تلك العلاقات القائمة في المصنع"[5] وهذا ما يسمح بالتأطير الضروري للمشاريع الصناعية التي ترتكز هي الأخرى على مستويات عالية من التقدم التكنولوجي.

لقد عول المشروع التنموي القائم على التصنيع بالدرجة الأولى على التعليم الذي يرى دوره محددا أساسا من حاجة الاختيارات التنموية المتبناة إلى تأطير مستعجل من أجل الوصول إلى" أفضل تحكم في الممارسات المهنية وبصورة أخرى

---

[1] إستراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية,المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم,تونس,1979,ص.115.

[2] Ibid. ; p.12.

[3] Kamel bouguerra, stratégie internationale et développement à la périphérie ; les transferts de technologie au Maghreb ; in p.41-42;annuaire de l Afrique du nord, CNRS, paris, 1976

[4] Ibid. ;p .12.

[5] دافيد كوهين وآخرون,ندوة حول التعليم المدرسي في أمريكا حول فهم قضية المدارس, مجلة الفكر العربي, عدد 3,1998,ص.299.

التحكم في المحيط الطبيعي والاجتماعي- الاقتصادي وآليات تسييره"[1] وخاصة أن الاختيارات التي تبنتها السلطات السياسية هي اختيارات لم تكن تندرج ضمن أفق زمني حيث كان عامل الوقت بمثابة عنصر أساسي في منظور هؤلاء المقررين السياسيين الذين أرادوا حرق المراحل التاريخية للوصول إلى نفس مستوى الدول المتطورة صناعيا باقتنائهم لنفس التكنولوجيات المستعملة في هذه البلدان المنتجة للتكنولوجيا وعلى هذا الأساس يعرف قطاع التربية والتعليم جملة من التوجهات الجديدة والإصلاحات العميقة التي ميزته منذ نهاية الستينات وخاصة في مرحلة السبعينات ليتزامن ذلك مع انطلاق ما عرف بإستراتيجية التصنيع خاصة مع المخطط الرباعي الأول (1970-1973) والمخطط الرباعي الثاني (1974-1977) حيث تبين جليا مدى حاجة استراتيجية التنمية القائمة على التصنيع أساسا إلى ضرورة تكوين إطارات يعود على عاتقها تسيير الجهاز الصناعي فعلى سبيل المثال" بينت دراسة بطلب من وزارة الصناعة والطاقة أن الاحتياجات في سنة1972 تقدر ب 2000 مهندس وبالتالي10.000 تقني ليتمكن الجهاز الصناعي القائم من السير وكذا امتداداته المتوقعة على المدى القريب"[2]؛ في حين يتجه محتوى تكوين هؤلاء الإطارات نحو الاتجاه العلمي التكنولوجي الذي يتأكد ويتدعم أكثر في التعليم العالي وهذا دليل على أن النموذج التنموي المتبنى هو الذي يمثل المرجع الأساسي في كل التغيرات التي عرفها النظام التعليمي الجزائري بعد الاستقلال" إذا كانت التوجهات السياسية والإيديولوجية قد تم تأكيدها بوضوح تام فإن نموذج التنمية الاقتصادية الذي تم اختياره خلال مرحلة يسر مالي لا نظير له سيكون بمثابة مرجع للتغيرات التي أدخلت في السبعينات"[3]

إن إرادة التغيير العميق في النظام التعليمي وضبطه على واقع الاختيارات التنموية المتبناة بدأت حتى قبل انطلاق المشاريع التنموية في السبعينيات حيث يتم تحضير الهياكل التنظيمية قصد الشروع في إصلاح شامل للتعليم هذا الإصلاح يقوم على مبادئ عامة تؤطره متمثلة في ديمقراطية التعليم الجزأرة وإضفاء طابع علمي وتقني على محتويات التعليم وفي هذه النقطة الأخيرة فكثيرة هي مواقف وخطابات المسؤولين السياسيين التي ألحّت على أهميتها في عملية التنمية التي كانت البلاد تستعد آنذاك(السبعينات) خوض غمارها فنجد مثلا وزير التربية الوطنية بعد تولي الرئيس هواري بومدين الحكم في سنة 1965 وهو السيد أحمد طالب الإبراهيمي يشير في العديد من المرات إلى مدى أهمية إضفاء طابع علمي وتقني على التعليم والتكوين حتى يستجيب لمتطلبات التنمية وحاجات البلاد ففي خطاب ألقاه بمناسبة حفل تخرج دفعة من طلبة المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات في جوان 1966 فإنه يحاول إيجاد رباط منطقي بين التوجهات التقنية للتعليم والاختيارات المتبناة على مستوى التنمية الوطنية حيث يقول" إننا نعتز أشد الاعتزاز بالمدرسة الوطنية المتعددة التقنيات لأن هذه المؤسسة في نظرنا تمثل خير تمثيل:

[1] بو بكر بوخريسة, **الجامعة والبحث العلمي في الجزائر أو رحلة البحث عن النموذج المثالي**, مجلة التواصل, جامعة باجي مختار, عنابة, عدد6, جوان 2000, ص.285.

[2] François viallet ,op .cit.p.113.

le système d éducation – formation en Algérie. Du volontarisme politique a une [3] Nouria benghabrit –remaoun,in, politique de gestion des flux. In l'Algérie histoire. Société et culture. Ouvrage collectif sous la coordination de Hassan 2000.p.147..remaoun.casbah éditions. Alger

– اتجاها من الاتجاهات الأساسية التي سلكناها في ميدان التعليم وأعني بذلك الاتجاه العلمي التقني

– اختيارا من الاختيارات الكبرى التي أخذنا نطبقها في مجال التنمية وأعني بذلك الرخاء الاقتصادي والازدهار الصناعي "[1] ثم يلح السيد احمد طالب الإبراهيمي على الاختيار العلمي والتقني المتبنى والتي تمثل المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات خير الدليل عليه" إن المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات تمثل خير تمثيل الاتجاه العلمي التقني وتقيم الدليل الساطع على أننا أخذنا نسلك ذلك الاتجاه في جميع مراحل التعليم"[2] وحتى تظهر الأهمية الممنوحة لهذا التعليم العلمي والتقني من طرف المسئولين السياسيين يشيد السيد الوزير بالدور الذي تلعبه هذه المدرسة في التنمية الوطنية من خلال اهتمامها بالمشاريع لتلبية أهداف هذه التنمية"و هذا بالضبط ما حصل في المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات حيث نجد أن جميع المشاريع والمنجزات فيها موجهة لتلبية اختياراتنا واحتياجاتنا كما أنها متشبعة بأحدث المفاهيم العصرية التربوية ومما يستحق التنويه ما يتلقاه الطلبة فيها من تكوين أساسي في الفيزياء والرياضيات" فهذا التكوين مهم جدا خاصة إذا عرفنا أنه يسمح بالاستفادة من المعلومات وهذا ملحوظ في طرح الطلبة للمشاكل التقنية وتحليلها تحليلا دقيقا"[3] لقد كان الخطاب السياسي يلجأ إلى كل المبررات وكل أشكال المقارنات ليعطي شرعية لاختياراته على مستوى محتوى التعليم والدور المنتظر منه في ظل الاختيارات الاقتصادية المتبناة حيث نبقى دائما مع أحمد طالب الإبراهيمي الذي سيعكس موقف المقررين السياسيين في هذه المسألة وكيف كان لذلك أثر في بلورة أشكال الوعي الوطني حول قضية التعليم والتكوين وكيف سيحرر ذلك جملة من الممارسات والسلوكيات التي لا زالت تنتج إلى يومنا هذا ونحاول أن نصيغ هذا المقطع لأحمد طالب الإبراهيمي حتى نوضح الذهنية التي كانت تؤطر إرادة الإصلاح لكل مستويات التعليم " إن البلدان التي أحرزت قصب السبق في مجال التقنية والتقانة هي البلدان التي اهتمت خاصة بهذين النوعين من التعليم في مدارسها وجامعاتها كالولايات المتحدة الأمريكية والإتحاد السوفيتي واليابان وغيرها من الأقطار الأخرى أما البلدان التي فرطت في التعليم التقني فإنها تعاني من عواقب التخلف وهذا هو الشأن في الجزائر حيث لا يزال يعتقد بأن التعليم التقني هو دائما نصيب التلميذ العاجز عن متابعة الدراسة في الفروع الأخرى وقد نجم عن ذلك أن الآباء يبذلون قصارى جهدهم كيلا يكون مصير أبنائهم " هو جحيم التعليم التقني وبذلك يعاكسون مصلحة التلميذ وميوله واستعداداته ولكي يجذب التعليم الشبان ينبغي أن يفتح أمامهم نفس المجالات التي تفتحها فروع التعليم الأخرى وينبغي أن يساير التطور وأن يفسح المجال واسعا للابتكار والإبداع والتعليم التقني من الميادين التي يجب أن يحصل فيها التنسيق بين قطاع التكوين وقطاع التشغيل لكي تقضي الدراسة بالطالب إلى ممارسة مهنة من المهن وتقلد مسؤولية في مؤسسة من المؤسسات ونحن وان كنا لا نريد أن نغمط الدراسات الأدبية والقضائية حقها وأن نقلل من شأنها إلا أننا مع ذلك نلح على الدور المهم

---

[1] أحمد طالب الإبراهيمي, **من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية 1962–1972**, ترجمة حنفي بن عيسى, الشركة الوطنية للنشر والتوزيع, الجزائر, بدون سنة نشر,ص.103 .

[2] نفس المرجع,ص.103.

[3] نفس المرجع,ص.104-105.

الذي يجب أن يقوم به التعليم العلمي والتقني في تنمية بلادنا"[1] ومن هنا نخلص أن محتوى هذا التعليم هو أن يكون متماشيا مع طبيعة الاختيارات التنموية القائمة على نقل أو تحويل تكنولوجي باعتبار أن التصنيع أدرك على أنه العنصر المحوري في عملية التنمية هذه وعليه "فإن اكتساب التكنولوجيا يشكل شرطا لا بد منه للخروج من التخلف ويتم ذلك بواسطة طريقين رئيسيين:طريق التعليم وطريق الحياة المهنية"[2] فدور التعليم هو تكوين إطارات قادرة على تسيير الجهاز الاقتصادي الوطني في ظل ما عرف بجزأرة التأطير الوطني.

لكن إذا كان الخطاب الرسمي وممارسته قد بذل جهدا في تحقيق أهداف اجتماعية سياسية متعلقة بطبيعة السياق التاريخي لجزائر ما بعد الاستقلال هذه الأهداف المتمثلة في ديمقراطية التعليم وجزأرته وإعطاءه الوجهة العلمية والتقنية وبناء جهاز اقتصادي عصري يقوم على إنشاء نسيج صناعي متطور قائم على نقل أو تحويل تكنولوجي مكثف فإن ذلك أدى إلى تحرير نسق من التصورات وأشكال وعي في المجتمع الجزائري بلورتها محاولة إيجاد علاقة بين الاختيارات التنموية التي قامت أساسا على التصنيع والنظام التعليمي والتي نجدها في النظرة التراتبية إلى الفروع التعليمية .

3- ما الذي ترتب عن إرادة ربط التعليم بالمشروع التنموي؟

لقد مثّل التعليم مكانة مركزية بالنسبة إلى النظام السياسي الجزائري عندما اعتمد عليه من أجل عصرنة المجتمع هذا الأخير الذي عول هو كذلك على المدرسة التي اعتبرها وسيلة أساسية للتقدم والحصول على مراتب اجتماعية هامة ومتميزة" لقد احتلت المدرسة مكانة مركزية بالنسبة إلى السلطات العمومية باعتبارها وسيلة مفضلة لعصرنة المجتمع وبالنسبة إلى مجموع السكان الجزائريين حيث اعتبروها وسيلة للحصول على أحسن مكانة اجتماعية"[3] لقد التقت إرادة المسؤولين السياسيين لجزائر ما بعد الاستقلال وطموحات الجماهير الجزائرية التي حرمت من التعليم خلال الاستعمار الفرنسي"في أعين المجتمع المدرسة كانت تمثل التقدم والارتقاء إلى مكانة اجتماعية حرمت منها من طرف النظام الاستعماري"[4] هذه المدرسة أو التعليم بصفة عامة ستشكل رهانا هاما للسلطة السياسية وكذلك للجماهير الشعبية حيث يمكن تلخيص ذلك مع نورية بن غبريت رمعون باعتبار أن المدرسة كان عليها خدمة الضرورات الآتية:

1- تدعيم القاعدة الاجتماعية للنظام السياسي.

2- الاستجابة لضغط الجماهير التي كانت في حالة انتظار للنتائج الملموسة التي كانت تأملها كمقابل لمشاركتها في حرب التحرير الوطنية.

3- اقتسام السلطة بين مختلف فئات السلطة أي بين تلك التي تحمل النظرة التكنوقراطية وأهمية التحكم في الجهاز الاقتصادي وتلك التي يعود على عاتقها تسيير الجهاز التربوي والثقافة والتي تعتبر نسبيا ثانوية من طرف النظام السياسي آنذاك"[5]

---

[1]مقطع من الكلمة التي ألقاها أحمد طالب الإبراهيمي أمام اللجنة المكلفة بتقديم مشروع إصلاح التعليم العالي,الجزائر, جوان 1969.

[2]جبهة التحرير الوطني, الميثاق الوطني 1976, مرجع سبق ذكره,ص.22.

[3] Nouria benghabrit remaoun, l école algérienne …, in op.cit, p.15.

[4] Ibid. P.14.

.15[5] Ibid. P.14-

يظهر مما سبق أن النظام السياسي كان يبحث عن شرعية اجتماعية والتي أراد أن يجدها في تلبية طموحات الجماهير في مجال التعليم هذا من جهة ومن جهة أخرى سينشأ هذا النظام السياسي شرعية جديدة وهي ما يمكن تسميته إن جاز التعبير الشرعية التكنوقراطية.

وخير مؤشر على ذلك هو الإبراز إلى الوجود خاصة عن طريق وسائل الدعاية الإيديولوجية لما عرف بفئة التكنوقراطيين التي تستمد أو تريد أن تستمد شرعيتها من الفعالية الاقتصادية والتسيير العقلاني البعيد عن الاعتبارات الإيديولوجية من أجل الوصول إلى تنمية حقيقية وسريعة للمجتمع" تقدم التقنية قيم الفعالية والكفاءة في التسيير فكرة عقلانية على أنها الضمانات الوحيدة لتنمية اجتماعية سريعة"[1] ولما أراد النظام السياسي أن يقيم شرعيته أيضا بالإضافة إلى الشرعية الثورية على الفعالية التكنوقراطية حيث جعلها معيارا أساسيا تنتج وتعيد إنتاج علاقات تمتد إلى خارج الواقع الاقتصادي " في الجزائر يحدد المنطق التكنوقراطي الجديد العلاقات داخل نظام إعادة الإنتاج الاقتصادي والاجتماعي وقولبة المجتمع على معايير جديدة"[2] هذا الواقع الاجتماعي الجديد المؤطر من الناحية السياسية والاقتصادية بالشرعية التكنوقراطية يفرز نموذجا من المسير يحمل رأسمال معرفي تقني بالدرجة الأولى والدليل على ذلك هو سيطرة فئة التكنوقراطيين أي الحاملين لتكوين علمي تقني على مناصب القيادية داخل ما كان يعرف بالشركات الوطنية" إننا نحضر شيئا فشيئا إلى إعطاء قيمة عالية للإطارات الحاملة لكفاءات ومعارف تقنية خلال هذه السنوات الأخيرة فإن سيطرة التكنوقراطية ما فتئت تتأكد في دواوين الوزارات التي تعاقبت"[3] هكذا يتشكل وعي وممارسة يقومان على اعتبار العلم والتقنية كقيم أساسية لاكتساب شرعية اجتماعية ومكانة مهيمنة ومسيطرة ضمن نسق العلاقات الاجتماعية "إن أسطورة التقنية والتي عملت كل قنوات الدعاية الرسمية بنشرها تفرض شيئا فشيئا في الحياة السياسية والاجتماعية... فعلى المستوى الاجتماعي فإننا نحضر نتيجة لذلك إلى تغيرات في سلم الكفاءات: إن الكفاءة التقنية تصبح من الآن لها قيمة أحسن من الكفاءة السياسية..."[4] و إذا كان هذا الواقع الذي أنتجه الخطاب الذي أحاط وأطر جملة التغيرات التي عرفها النظام التعليمي الذي جعل من اكتساب معرفة علمية تقنية بمثابة رأسمال هام يعول عليه في المسعى التنموي الذي اختار التصنيع القائم على نقل تكنولوجي مكثف كعنصر لتحقيق درجة عالية من التطور والرقي الاجتماعي وبالتالي الخروج من دائرة التخلف ما هي مخلفات هذه التصورات والممارسات على النظام التعليمي ذاته بصيغة أخرى كيف استجابت الجماهير الشعبية التي عولت على التعليم في تحقيق الحراك الاجتماعي والرقي في المكانة الاجتماعية ؟.

الشيء المميز عند التطرق إلى علاقة النظام التعليمي والاختيارات التنموية في الجزائر هو نوع من التناقض بين ما هو معلن عنه في الخطابات الرسمية والواقع الميداني وأحسن مؤشر على ذلك في هذا المستوى هو الوضعية التي عرفها ولا يزال يعرفها التعليم التقني، هذا التعليم الذي لا يعرف طلبا اجتماعيا هاما مقارنة خاصة بالتعليم العام وذلك رغم الجهد الدعائي له من طرف الخطاب الرسمي والسبب في ذلك هو الوضعية والإدراكات التي يجد فيها التعليم التقني نفسه ليس فقط داخل

---

[1] Dersa , l Algérie en débat ,f.maspero, paris, 1981,p.208.

[2] Ibid., p.209.

[3] Ibid., p.209.

[4] Ibid., p.209

المؤسسة الصناعية وهي وضعية مسيطر ومهيمن عليها كما بينت العديد من الدراسات السوسيولوجية ثم وخاصة الملمح السوسيولوجي للموجهين نحو المتقنات والتي هي عموما الفئات الدنيا اجتماعيا (اقتصاديا وثقافيا) يضاف إلى ذلك النظرة السائدة في الواقع الجزائري والتي لا تعطي قيمة للعمل اليدوي الحرفي مقارنة بالعمل الفكري أي أن الواقع الاجتماعي الجزائر ينتج تصورات وأشكال وعي تتسم بنوع من التراتبية في إدراكه للتقسيم المادي للعمل: العمل الذهني أو الفكري في أعلى الهرم ثم يأتي بعده العمل اليدوي ونحضر في المصانع الجزائرية نتيجة هذا التصور إلى نوع من المفارقة عندما يصبح صاحب التكوين التقني الذي كان يعود على عاتقه ضبط الآلة الإنتاجية أي كانت له مهمة تقنية أساسا متمثلة في الاهتمام بالمسعى الإنتاجي يتحول إلى إداري بالدرجة الأولى والأمثلة على ذلك عديدة لنتطرق إليها هنا ( أغلبية المهندسين الذين قاموا بدراستهم خلال الستينات تحولوا إلى مدراء في الشركات الوطنية عند انطلاق عملية التصنيع حيث نحضر إلى سيطرة الإدارة على الواقع الإنتاجي العملي وأكثر من ذلك فإن ممارسة الوظائف الإدارية خاصة في مرحلة انطلاق إستراتيجية التصنيع في الشركات الوطنية من شأنه أن يخول بعض الامتيازات المادية التي لم يكن يرقى إليها المكلف بالعمليات التقنية الإنتاجية ويمكن هنا أن نقيس مدى أهمية هذه المناصب الإدارية في واقع اجتماعي يقيم اعتبارا لما يمكن أن نسميها بالمظاهر الخارجية للثروة ويمكن أن نجد إجابة أو تفسير لتساؤلاتنا مع مصطفى حداب الذي يتساءل"هل كان الطلب على التمدرس يفضل توجيهه نحو التعليم العام عوض التعليم التقني؟"[1] ثم يجيب"كل شيء يقودنا إلى التفكير أن الأمر كان كذلك بالنسبة لفئات عديدة للبورجوازية الصغيرة حيث لازال يظهر التعليم العام بأنه وسيلة عبور بصفة مباشرة نحو التعليم الثانوي والتعليم الجامعي ثم نحو المهن المطلوبة أكثر كمهنة الطبيب والمهندس مسؤول سامي في الإدارة وفي الاقتصاد أما بالنسبة إلى الفئات الشعبية فإن التعليم العام يمثل أحسن سبيل من أجل مغادرة عالم العمل اليدوي الصعب والذي يتقاضى عليه أجرا ضعيفا والدخول إلى عالم ذو أجر مقبول وأكثر راحة وهو عالم العمل الذهني"[2] .

هكذا يبرر اختيار الأفراد للفرع التعليمي العام مقارنة بالفرع التقني الذي كان خير دليل ومؤشر على تناقضات في خطابات وممارسات المسئولين السياسيين يمكن القول أن أول نتيجة ترتبت عن إرادة ربط التعليم بالتنمية هي تحرير تصورات وأشكال وعي وإستراتيجيات تعمل كلها وتصب في تفضيل التعليم العام على حساب التعليم التقني رغم ما أحاطه الخطاب السياسي به من اهتمام على مستوى الخطاب فقط لأن المشروع التنموي في جانبه التصنيعي أفرز واقعا تصوريا وممارسيا يؤدي إلى الانتقاص من قيمة التعليم التقني بسبب التناقضات التي ما فتئ ينتجها الواقع السياسي والاقتصادي والثقافي المميز للمجتمع الجزائري لأنه مهما كانت الأهداف النبيلة التي يرتكز عليها أي نوع من التعليم فثمة واقع اجتماعي لا بد من إن يؤخذ بعين الاعتبار في الحسبان والواقع الاجتماعي الذي ميز تلك المرحلة – السبعينات– والذي لا يزال ساري المفعول إلى اليوم هو الانتظار الاجتماعي من التعليم الذي يدرك كوسيلة أساسية لاكتساب مواقع

---

[1] Mustapha haddab, la formation scientifique et technique, la paysannerie et le développement en Algérie, in annuaire de l Afrique de nord, xix, 1980, CNRS, paris, p.161.

[2] Ibid., p .161 .

اجتماعية لها قيم في بنية العلاقات الاجتماعية لذا تميزت ولا زالت تتميز المؤسسة التعليمية باستثمار اجتماعي هام و"رغم التفاوت في الموقف الاجتماعي من المدرسة تبقى وحدة إعادة الإنتاج الأكثر أهمية لذا يتم امتصاص الفكر السائد فيها بشكل أساسي"[1].

هناك نتيجة أخرى ترتبت عن إرادة ربط التعليم بالتنمية في الجزائر وتتمثل في المواقف اتجاه الفروع التعليمية داخل ما عرف بالتعليم ذاته فإذا كنا قد عرفنا بعض أسباب عدم اختيار التعليم التقني مقارنة بالتعليم العام فكيف نفسر أنه داخل هذا الأخير هناك نظرة تراتبية وتصور تدرجي لبعض الفروع الدراسية تقوم على إضفاء قيمة اجتماعية على فروع مثل شعبة علوم الطبيعة والحياة وشعبة الرياضيات وتهميش الشعبة الأدبية وهذه الشعب الثلاث التي كانت تميّز النظام التعليمي العام إلى غاية إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الدخول المدرسي(1991-1992) حيث نحضر إلى ظهور مسميات أخرى لتلك الشعب أصبحت تعرف بالجذوع المشتركة الثلاث (علوم , آداب, تكنولوجيا) لتتفرع هذه الأخيرة إلى شعب وتخصصات أخرى وهذه النظرة التراتبية لا تزال سائدة كما توضح ذلك الشواهد الميدانية قلنا سابقا مع الميثاق الوطني أن التعليم حددت له مهمة مزدوجة مهمة تأطير اقتصادي تقني ومهمة تأطير إيديولوجي عقائدي في هذا الإطار فإن محتويات التعليم والفروع التعليمية تختلف بحسب اختلاف المهام المخولة له

فإذا كانت الفروع العلمية التقنية تضطلع بمهمة تسيير الجهاز الاقتصادي فإن ما يعرف بالإنسانيات أي نوع الفروع الأدبية سيعود عليها مهمة إنتاج و إعادة إنتاج الأطر الرمزية للمجتمع" توفر المدرسة الأساسية للتلاميذ... أسس العلوم الاجتماعية ولا سيما المعلومات التاريخية والسياسية والأخلاقية والدينية ويهدف هذا التعليم إلى توعية التلاميذ بدور ومهمة الأمة الجزائرية وبالثورة ورسالتهم بالقوانين التي تحكم التطور الاجتماعي كما يهدف إلى إكسابهم السلوك والمواقف المطابقة للقيم الإسلامية والأخلاقية"[2]، لقد كان رد الاعتبار لعناصر الهوية الوطنية اهتمام كبير من طرف القيادة السياسية بعد الاستقلال وما اعتبار التعريب والجزأرة كعنصرين أو مبدأين أساسيين يقوم عليهما إصلاح التعليم في الجزائر في إرادته للقيام بقطيعة مع الإرث الكولونيالي وبالتالي تصفية أشكال الاستعمار المتبقية إلا مؤشر ثقيل في عملية استرجاع الهوية التي وضعها الاستعمار الفرنسي بين قوسين والتي شكلت مصدرا إيديولوجيا هاما في مقاومة الاستعمار ومقولاته الإيديولوجية والعقائدية .

فالهدف في حد ذاته نبيل لكن مرة أخرى يبرز الواقع السوسيولوجي تناقضات الخطاب مع الممارسة الفعلية كيف ذلك ؟ المستوى الأول تميزه عملية التوجيه في مستوى التعليم الثانوي إلى شعب تدرك على أنها مهمشة اجتماعيا لكونها لا تسمح في المستقبل من الحصول على مراتب لها قيمة ليس فقط داخل النسق الإنتاجي بل حتى في مستوى الإدراك اجتماعي( positions subalternes) في حالة الحصول على مناصب عمل أي الاندماج في سوق العمل في حين تسمح شعبتي العلوم والرياضيات سابقا عموما لمن أصبح مهندسا بالحصول على مراتب متميزة في النظام الإنتاجي داخل ما كان

---

[1] عدنان الأمين, **جمهور المدرسة بين البنيان الرمزي– اللغة– والتركيب الاجتماعي**ة , مجلة الفكر العربي, عدد 3, السنة الأولى,1978,ص. 134.

[2] الطاهر زرهوني, نقلا عن المادة 25 من الأمر76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 , مرجع سبق ذكره, ص . 129.

يعرف بالشركات الوطنية وما يتبع ذلك من الناحية الاجتماعية كما أشرنا إلى ذلك سابقا ولا نريد الحديث عن الإدراك الجد ايجابي لمهنة الطب التي يسمح بها الحصول على بكالوريا علوم الطبيعة والحياة.

يمكن القول إذن أن المشروع التنموي الذي قام على التصنيع الذي كان يرجى من الإطار ذو التكوين العلمي أساسا ليؤطر العمليات الإنتاجية داخل الشركات الوطنية هذا الإطار الذي زاول دراسة علمية استفاد كثيرا بفضل تكوينه العلمي من الواقع الذي أوجده فيه المشروع التنموي حيث استفاد اقتصاديا واجتماعيا لذلك يكون للتعليم العلمي الطلب الأكثر اجتماعيا مقارنة بالطلب الاجتماعي على التعليم الأدبي وهذا كله متأت من الصورة التي حملتها الممارسات وأشكال التصور للسلطة السياسية للتكنولوجيا والتصنيع.

**الخاتمـة:**

ومن هنا نخلص للقول أن الاختيارات التنموية التي جعلت التصنيع الذي ارتكز على نقل أو تحويل مكثف للتكنولوجيا يستلزم تكوين إطارات يعود على عاتقها تسيير الوحدات الإنتاجية( الشركات الوطنية ثم المؤسسات الاقتصادية) لهذا الغرض ينتظر من النظام التربوي والتكويني أن يلعب دور إنتاج هذه الإطارات اللازمة في عملية التصنيع لذا تعطي الأهمية في التكوين والتعليم للتوجهات العلمية والتكنولوجية هذا يكون له أثر في تكوين ديناميكية من التصورات تزامنت مع مرحلة انطلاق المشاريع التصنيعية جعلت من حامل التكوين العلمي والتقني العنصر المحدد للتطور الاقتصادي والعصرنة الاجتماعية مقابل ذلك يحظى صاحب هذا النوع من التكوين بالاهتمام السياسي الاقتصادي و الاجتماعي وانعكس ذلك كله في جملة الامتيازات التي اكتسبها من اعتبارات إيديولوجية أكثر منها واقعية هذا يكون له أثر في التصورات وأشكال الوعي التي كونها الأفراد عن الفروع التعليمية العلمية أساسا باعتبارها ممرات ومعابر تسمح لأصحابها بالانتفاع بجملة الامتيازات التي تدور حولها ممارسات واستراتيجيات مرتبطة بالرقي الاجتماعي واكتساب مواقع اجتماعية هامة وهكذا نستطيع إن نفسر النظرة التراتبية للفروع التعليمية التي أنتجت خلال سياق تاريخي واجتماعي واقتصادي معين والتي تجعل الفروع العلمية في قمة الهرم في أشكال وعي الأفراد في حين لا تحظى الفروع الأدبية وخاصة التعليم التقني المؤهل للحياة المهنية بنفس الإدراك الإيجابي الذي ميز الفروع العلمية استطعنا إذن أن نفهم ونفسر كيف تشكلت أشكال الوعي وجملة التصورات المحيطة بالفروع التعليمية ولماذا تدرك بعض الفروع ( الفروع العلمية عموما) إيجابيا مقارنة بالفروع التعليمية الأخرى ويبقى السؤال حول معرفة أسباب بقاء هذه النظرة الإيجابية للفروع التعليمية العلمية رغم تغير السياق التاريخي والاقتصادي" حيث تم التخلي عن الاختيارات التصنيعية .

**قائمة المراجع**

**باللغة العربية**

1 محمد نبيل نوفل, التعليم والتنمية الاقتصادية, مكتبة انجلومصرية, القاهرة,1979

2 فؤاد مرسي,نحو إستراتيجية شاملة للتنمية الاقتصادية العربية",مجلة دراسات عربية,العدد 03,السنة 14 يناير 1998,دار الطليعة,بيروت

3 محمد بومخلوف,"إشكالية التنمية"(نقلا عن نبيل السمالوطي,علم الاجتماع التنمية, دراسة في اجتماعيات العالم الثالث),مجلة الإنسان,العدد الأول,مركز البحوث الأنتروبولوجيا وما قبل التاريخ والاتنوغرافية, 1983

4 العياشي عنصر,نحو علم اجتماع نقدي, ديوان المطبوعات الجامعية,1999

5 جبهة التحرير الوطني,الميثاق الوطني 1976,مصلحة الطباعة للمعهد التربوي الوطني بالجزائر,,1976

6 هاشم محمد سعيد عبد الوهاب التعليم التقني في الوطن العربي الواقع والاتجاهات, المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم, تونس,,1985

7 سعيد سبعون,السوسيولوجيا الأكاديمية والمشروع التنموي في جانبه التصنيعي في الجزائر,ماجستير في علم الاجتماع ,معهد علم الاجتماع,جامعة الجزائر,1998

8 إسماعيل سرور شلش,قضية التكنولوجيا واستخدامها عربيا,مجلة الفكر العربي, العدد 7,ديسمبر1978

9 معن النقدي, التعليم والتنمية في البلدان النامية في ظروف التقدم العلمي . التقني , مجلة الوحدة, السنة الثانية, العدد 23.22,جوان 1986

10 منصور حسين, كرم حبيب,التعليم وخطة التنمية, دار الجيل ,القاهرة, ,1970

11 أحمد هني, اقتصاد الجزائر المستقلة, ديوان المطبوعات الجامعية,,1993

12 جمال غريد, العامل الشائع- عناصر الاقتراب من الوجه الجديد للعامل الصناعي الجزائري , إنسانيات,عدد 1,العمل في المجتمع الجزائري,ربيع .1997

14 إستراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية, المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم, تونس,1979

15 دافيد كوهين وآخرون,ن دوة حول التعليم المدرسي في أمريكا حول فهم قضية المدارس, مجلة الفكر العربي, عدد3 ,1998

16 بو بكر بوخريسة, الجامعة والبحث العلمي في الجزائر أو رحلة البحث عن النموذج المثالي, مجلة التواصل, جامعة باجي مختار,عنابة,عدد6,جوان 2000

17 أحمد طالب الإبراهيمي, من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية 1962-1972, ترجمة حنفي بن عيسى, الشركة الوطنية للنشر والتوزيع, الجزائر, بدون سنة نشر.

18 مقطع من الكلمة التي ألقاها أحمد طالب الإبراهيمي أمام اللجنة المكلفة بتقديم مشروع إصلاح التعليم العالي,الجزائر, جوان .1969

19 عدنان الأمين, جمهور المدرسة بين البنيان الرمزي- اللغة- والتركيب الاجتماعية , مجلة الفكر العربي, عدد 3, السنة الأولى,1978

20 الطاهر زرهوني, نقلا عن المادة 25 من الأمر76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 , مرجع سبق ذكره

21 عمار بلحسن, المشروعية والثورات الثقافية حول الدولة والثقافة في الجزائر, المستقبل العربي,رقم 191, نوفمبر 1990.

**باللغة الفرنسية**

1HUBERT MICHEL, DU TRANSFERT A LA Maitrise DES TECHNOLOGIES ; IN ANNUAIRE DE L AFRIQUE DU NORD CNRS, PARIS,1976

2 Mahfoud bennoue.ali el kenz; le hasard et l histoire; entretien avec belaid abdesselam,tome 2, enag, Alger,1990

3 François viallet, systèmes de formation et maitrise des techniques industrielles, in annuaire de l Afrique du nord, cnrs, paris, 1976

4 Smain laacher, Algérie : réalités sociales et pouvoir, l harmattan, paris, 1985

5 Nouria benghabrit remauon, l école algérienne, transformations et effets sociaux, in réflexions, n 2, l école en débat, casbah éditions, Alger, 1998
6 Kamel bouguerra, stratégie internationale et développement à la périphérie ; les transferts de technologie au Maghreb ; in annuaire de l Afrique du nord, CNRS, paris, 1976
7 Nouria benghabrit –remaoun,in, le système d éducation – formation en Algérie. Du volontarisme politique a une politique de gestion des flux. In l’Algérie histoire. Société et culture. Ouvrage collectif sous la coordination de Hassan remaoun.casbah éditions. Alger.2000
8 Dersa , l Algérie en débat ,f.maspero, paris, 1981
10 Mustapha haddab, la formation scientifique et technique, la paysannerie et le développement en Algérie, in annuaire de l Afrique de nord, xix, 1980, CNRS, paris
9 Alain coulon, ou va l’université algérienne ? in l homme et la société, n double 39-40, janvier-juin 1976

# النشاط المدرسي من المنظور البنائي

بن حرمة أحمد
ماجستير علوم التربية

على الرغم من الجهود المبذولة والأموال المرصودة قصد تنظيم التعلّم، فإن الحافز للتعلّم قليل عند المتعلّمين– على ما يبدو لنا– كما أن عزوفهم بارز للعيان، وتحصيلهم الدراسي ضئيل ونسب نجاحهم ناقصة، وعملا على استيعاب جهد ووقت المتعلم واستثمار طاقاتهم فكر التربويون من الخبراء في إحداث نشاطات لم تنص عليها المقررات المدرسية الرسمية، هي بمثابة النشاطات المكملة لتلك المقررات يرجى منها تحفيز المتعلمين بمنحهم فضاء حرا، عله يدعم تعلماتهم ويفجر طاقاتهم.

إن هذه المساهمة تحاول أن تسلط الضوء على جوانب من هذا النشاط المدرسي من خلال محاولة تحديد مفهومه، وتبيان أهميته، معتمدة في ذلك الرؤية البنائية من حيث هي مثمنة للمبادرة الذاتية للمتعلم في سياق العملية التعليمية.

**– تمهيد:**

إن الملاحظة اليومية للممارسات التعليمية في المؤسسات التربوية في مختلف أطوار التعليم تعطي الانطباع بعدم استثمار أوقات الفراغ والطاقة لدى المتعلم بشكل واسع ومنهجي ومنظم بل أن الرغبة في الإقبال على التعلم ضعيفة لدى المتعلمين وكأنهم مرغمون على الذهاب إلى المدرسة، بل يشتد ضجرهم وقلقهم كلما تقترب فترة الامتحانات ومرد ذلك في رأينا غالبا ما يعود إلى عدم توفر المدرسة على فضاءات جذابة ومشوقة تجعل المتعلم يتجه برغبة منه وميل وشوق إلى المدرسة، ونعتقد بأن هذا الفضاء هو النشاطات المدرسية اللاصفية خارج المقررات الرسمية، كونها تركز على حرية المتعلم ومبادراته وتحقيق ذاته، وفي هذا الصدد أردنا أن نبحث الإشكاليات التالية:

ما هي النشاطات المدرسية ؟ ما أهميتها ؟ وكيف تتصورها النظرية البنائية ؟

**1– موجز تاريخي عن الأنشطة المدرسية:**

لقد وردت في كتابات "الماوردي والإمام الغزالي والإمام ابن القيم الجوزية وابن سينا"،وتبلورت الاهتمامات بالأنشطة التعليمية ومراعاة الفروق الفردية في أمريكا الشمالية بدءا من القرن الثامن عشر الميلادي كما ورد في كتابات "جان جاك روسو" وقد نتج عن ذلك كله أن ظهرت مناهج تعليمية تتمحور حول المتعلم بعد أن ظهرت عيوب كثيرة للمناهج المتمركزة حول المادة الدراسية والتي كانت تهمل المتعلم ولا تلبي حاجاته ولا تشبع ميوله.وتعد مدرسة "جون ديوي" التجريبية الملحقة بجامعة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية، البداية العلمية المنظمة لاتجاه المناهج المتمحورة حول المتعلم، حيث بدأت التجربة عام 1896م ، وكانت تقوم على أربعة دوافع أساسية هي:

1- الدافع الاجتماعي: ويتضح من خلال رغبة الطفل في مشاركة الآخرين بخبراته عن طريق اللعب والحركة والنشاط.

2- الدافع البنائي: يبلور من خلال حب الطفل لتشكيل الأشياء وبنائها.

3- الدافع البحثي والتقصي: يظهر من خلال محاولات الطفل للاكتشاف والتعرف على نتائج نشاطه ومحاولاته.

4- الدافع التعبيري أو الفني : ويتمثل في قدرات الطفل على الاتصال والإبداع والجانب التصويري. (هادي أحمد الفراجي، 19،20)؛ وأخذ بعد ذلك الاتجاه نحو الأنشطة المدرسية يحتل حيزا أوسع في حياة المتعلمين من المنهج المكتوب ليدرس على شكل كتاب مقرر، ففي عام 1904م؛ ظهرت ممارسة للأنشطة في أوسع مجال خلال تجربة "مريام" وذلك في المدرسة الابتدائية الملحقة بجامعة ولاية "ميزوري" الحكومية بمدينة كولومبيا، ففي هذه المدرسة خلال المنهج من المواد الدراسية التقليدية، ونظم المنهج حول أربعة أنشطة هي:

-الملاحظة.

-اللعب.

-النشاط القصصي .

-العمل اليدوي .(علي أحمد طليب، 2005م، : 67 )

أما الآن فأصبحت الأنشطة المدرسية تحتل مجالا واضحا في سياق النظرة الحديثة لدور المدرسة في عملية التعليم والتعلم، إذ لم تعد المدرسة وحدها المسؤولة بشكل كامل في العملية التعليمية بل أطراف عديدة تسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية. ويتضح ذلك من خلال الخصائص المرتبطة بمفهوم الأنشطة المدرسية بمفهومها التعليمي الواسع والتي نستطيع أن نحددها على أساس تمحورها حول المتعلم، أول مبدأ الذي يسمى "المتعلم محور العملية التعليمية"،مع ما يرتبط بذلك من مراعاة الفروق الفردية.(مها عبد الباقي جويلي، 2001 م: 56)

**2- مفهوم النشاط المدرسي:**

إن النشاط المدرسي هو جزء من منهج المدرسة الحديثة، وقد تعددت تعريفات النشاط المدرسي، فيعرف لغويا بأنه: النشاط ضد الكسل، وهو الأمر الذي تنشط له وتخف إليه وتتأثر بفعله (ابن منظور، لسان العرب، الجزء الأول،2001: ص 96)، ويقال: نشط الرجل إلى العمل ونحوه أي خف له وجد فيه وطابت نفسه له. (المعجم الوجيز، 1992م: 91) لقد استخدم مفهوم (برنامج النشاط) أول مرة من طرف"جون ديوي"John Dewey" (1897)، وذلك في حديثه إلى الآباء والمعلمين عن مدرسته التجريبية في شيكاغو، وتعد هذه المدرسة ذات منهج معين (سمعان ، ولبيب رشدي، 1982م).

وتعرف الدائرة الأمريكية النشاط المدرسي، بأنه تلك البرامج التي تنفذ بإشراف المدرسة وتوجيهها، والتي تتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية وأنشطتها المختلفة، ذات الارتباط بالمواد الدراسية أو الجوانب الاجتماعية والبيئية أو الأندية ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحي العلمية، أو العملية أو الرياضية أو الموسيقية أو المسرحية أو المطبوعات المدرسية (

Taylor ,Galen ,1973 : 68) وتناول "الحبشي" مفهوم "الأنشطة التربوية المدرسية"، بأنها مجموع البرامج التي تخطط لها الأجهزة التربوية، وتوفر لها الإمكانات المادية والبشرية، بحيث تتكامل مع البرنامج التعليمي المدرسي ويتاح الفرص للتلاميذ فيها لحرية المشاركة وممارسة المناسب منها لميولهم ولمواهبهم ولخصائص نموهم بما يؤدي إلى تنمية هواياتهم ونمو خبراتهم وقدراتهم وتكامل شخصياتهم طبقا للاتجاهات التربوية والاجتماعية المرغوبة، وطبقا لطبيعة الحياة العصرية التي يعيشها الطالب(محمد حسن الحبشي،1996 : 56.).

ونسوق جملة من التعريفات تحاول أن تحدد مفهوم النشاط المدرسي:

ترى سلوى الجسار "بأن النشاط المدرسي"هو البرنامج المتكامل، الذي تنظمه المدرسة داخل الفصل، أو خارجه، بالتكامل مع البرنامج التعليمي، الذي يقبل عليه التلميذ برغبته وباختياره، ويزاوله بميل وشوق بحيث يعمل على تحقيق أهداف تربوية ترتبط بتعليم المواد الدراسية، واكتساب الخبرات والمهارات على أن يؤدي ذلك إلى نمو خبرة التلميذ وقدراته من الاتجاهات التربوية والاجتماعية والثقافية المرغوبة فيها"(سلوى الجسار،1996م: 67)، أما احمد بن عبد الرحمن عيسى فيعرف النشاط المدرسي: "انه نشاط حر، مطلق يصدر عن التلميذ بمحض رغبته، وامتدادا لهوايته من خلال المنهج الدراسي، وفي ظل توجيه المدرسين وإشرافهم، وتقويمه لنتائجه في داخل المدرسة وخارجها، وبهذا تتكامل شخصية التلميذ معرفيا, سلوكيا نابعين من المدرسة والحياة معا".(عيسى احمد بن عبد الرحمن1999 ،ص102 ) وقد أشار حسن شحاتة: "بأن النشاط المدرسي ممارسة تظهر في أداء الطلاب على المستوى العقلي والحركي والنفسي والاجتماعي بفاعلية داخل المدرسة"، ويعتبر شحاتة النشاط المدرسي جزءا من المنهج المدرسة الحديثة فهو يساعد على تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم وللمشاركة في التنمية الشاملة، كما أن الطلاب الذين يقبلون على المشاركون في النشاط المدرسي لديهم قدرة الإنجاز الأكاديمي ويتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة، كما أنهم إيجابيون بالنسبة لزملائهم ومعلميهم. (حسن شحاتة ،محمود خاطر، 1984م: 35 )

إن ظهور مصطلح "النشاط المدرسي"في بعض مدارس العالم العربي بصفة عامة منذ الأربعينيات يدل على أن القائمين على التعلم في عالمنا العربي أدركوا منذ ذلك الوقت أهمية النشاط في تكوين شخصية الطالب، وأن مفهوم النشاط المدرسي لم يكن لمجرد الترفيه عن الطالب في المدرسة، أو لقضاء وقت الفراغ ،إنما أصبح مفهوم النشاط المدرسي أنه يساعد على اكتشاف مواهب الطلاب وقدراتهم .(عبد العزيز ،صالح 1969م: 61)

وترتبط فلسفة الأنشطة المدرسية بالفلسفة الحديثة في التربية التي تؤمن بأن الإنسان يعيش في مجتمع دائم التغيير، وأن نمو الفرد يتم نتيجة التعامل بينه وبين البيئة التي يعيش فيها وبأن خبراته التي يكتسبها في مراحل نموه المختلفة تتكون بطريقة متكاملة في النواحي الجسمية والعقلية والروحية عن طريق ما يقوم به من نشاط جسمي وعقلي (علي البراك، 2001 م: 14). وما يمكن أن نستخلص من مختلف التعريفات السابقة عدة عناصر مشتركة حول النشاط المدرسي ومنها:

- العنصر الفاعل فيه هو التلميذ.
- أن النشاط المدرسي مكمل للمنهج الدراسي.
- ويغلب عليه طابع الممارسة الحرة، والتوجيه والإشراف التربوي .

- ويقام اعتمادا على جهود التلاميذ بالمقام الأول داخل أو خارج المدرسة.

- له خطة يسير عليها لتحقيق أهداف معينة .

**3- التسميات المتعددة لمفهوم الأنشطة المدرسية :**

3-1-الأنشطة خارج المنهج أو المضافة للمنهج: "extra curricular activates"

3-2-الأنشطة المصاحبة للمنهج: " co-curricular activates "

3- 3-الأنشطة الطلابية: "student activaties"

3-4-الأنشطة خارج الفصل: "out of class activates

3-5-الأنشطة غير الصفية : "exta class activities": (إبراهيم بسيوني ،1998 م: 54).

3-6-الأنشطة المدرسية "scool activities": (خالد الحربان،1989 م: 56)

**4- الخلفية النظرية التي يستند عليها النشاط المدرسي:**

لقد تغيرت النظرة إلى النشاط المدرسي مع التغيير الشامل في فلسفة التربية خلال العقود الماضية، وقد جاء هذا التغيير في فلسفة التربية نتيجة عدد من الأبحاث والدراسات التي سعت إلى تقييم برنامج التدريس في الفصل الدراسي وملاحظة أن تلك البرامج تركز على عدد من المهارات التي يتعلمها الطلاب داخل المدرسة والتي تبعد كثيرا عما يحتاجونه في حياتهم اليومية، ومن ثم وجود فجوة كبيرة بين ما يتعلمونه داخل المدرسة وما يمارسونه أو يمكن أن يواجهوه في الحياة اليومية، ومن ثم فقد أوصى العديد من التربويين والباحثين على أهمية تشجيع التلاميذ لكي يسعوا بأنفسهم إلى المعرفة ويحاولون اكتشافها والتعرف على كنهها وكيفية تكييفها بما يخدم حاجات المجتمع ويساعد على حل مشكلاته، كما أشارت عدد من نتائج الباحثين إلى أهمية تشجيع التلاميذ لكي يعرفوا ويفكروا بأنفسهم، وضرورة تبني بعض المداخل والأنشطة المختلفة التي يمكن أن تكون فاعلة لو أنها خلقت بيئة يفكر فيها التلاميذ بعمق أكثر من التركيز على ما يفعله المدرس، وبالتالي وجه الباحثون انتباههم إلى ما يفعله التلاميذ وماذا يتعلمون وكيف؟ وأصبح ينظر الآن إلى المتعلم بصفته من يسعى إلى التعلم، وما يصاحب هذه النظرة من أهمية النشاط المتعلم وإيجابيته وتوسيع دائرة التعلم لتشمل كل مكان وكل زمان داخل الفصل الدراسي وخارجه، وداخل المدرسة وخارجها، وإيجابية المتعلم ونشاطه، وهذا لا يعني التقليل من دور الأستاذ أو المدرسة، وإنما توجيهها إلى الدور الجديد المتمثل في تيسير سبل التعلم للمتعلم، ومساعدته على التعلم، وتوفير البيئة الملائمة للتعلم داخل المدرسة، ومحاولة توجيه المتعلم إلى البيئة الغنية بالخبرات بأشكالها المختلفة خارج المدرسة وتيسير اتصاله ببيئته واحتكاكه بما فيها من ظواهر وأنشطة وأفكار، وتفاعله معها بشكل مناسب (صالح عبد العزيز الناصر، 1999 م: 34).

**4-1-النظرية البنائية والنشاط المدرسي :**

إن هذا التحول في رؤية العملية التربوية من قبل الباحثين، وما صاحبه من التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم يستند إلى مدرسة فلسفية تسمى بالنظرية البنائية التي تؤكد بالإضافة إلى عملية بناء المعرفة من قبل الفرد على أن المعرفة ترتبط بالحدث، وبخبرة الفرد، فهي المحدد الأساسي لهذه المعرفة، والمعرفة دائما ما تكون قرينية (سياقية)وليست

منفصلة عن طالب المعرفة (اللزام، المرجع السابق:20)، وتقوم النظرية البنائية على مجموعة من الافتراضات التي تشكل في مجملها طريقة تكوين المعرفة وقد حددتها (عفت الطنطاوي 2002:11-12) و(وعلي، وائل عبد الله، 2005م: 87- 257) بالافتراضين التاليين:

**– الافتراض الأول:**

– يبني الفرد الواعي المعرفة اعتمادا على خبراته الخاصة، ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين، ويؤكد هذا الافتراض على نقاط أساسية في اكتساب المعرفة من المنظور البنائي هي:

– يبني الفرد المعرفة الخاصة به بنفسه عن طريق استخدام العقل .

– الخبرة هي المحدد الأساسي لمعرفة الفرد، أي أن معرفة الفرد دالة لخبرته أي أن المعرفة ذات علاقة بخبرة المتعلم وممارسته ونشاطاته في التعامل مع معطيات العالم المحيط به.

– لا تنتقل المفاهيم والمبادئ والأفكار من فرد لأخر بنفس المعاني، فالمستقبل لها يبني لنفسه معنى خاصا به.

**– الافتراض الثاني:**

إن وظيفة العملية المعرفية هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وخدمته، وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة، ويقصد بالعملية العقلية التي يصبح الفرد بمقتضاها، واعيا بموضوع المعرفة، وهي تشمل الإحساس والإدراك والانتباه والتذكر والربط والحكم والاستدلال وغيرها، كما يقصد بالحقيقة الوجودية المطلقة، حقيقة الأشياء كما هي معلومة عند الله تعالى. أما (عبد الله محمد، 2005م: 340)، فيضيف افتراضات أخرى:

**– الافتراض الثالث:**

إن التعلم عملية بنائية نشطة بمعنى أن البناء المعرفي للمتعلم ناتج عن ابتكاره وموائمته للعالم الخارجي، ومن خلال ذلك يستخدم جهدا عقليا من خلال النشاط التعليمي الذي تبني من خلاله، وهو بذلك يحقق مجموعة من الأغراض هي التي توجه أنشطة المتعلم وتكون بمثابة قوة الدفع له لتحقيق أهدافه.

**– الافتراض الرابع:**

الهدف الجوهري من التعلم هو إحداث نوع من التكيف مع الضغوط المعرفية التي يتعرض لها المتعلم، والضغوط المعرفية تعني كل ما يحدث نوع من الاضطراب المعرفي لدى المتعلم نتيجة مروره بخبرات جديدة.

### 4-2-المبادئ الرئيسية للتعلم في النظرية البنائية:

يأخذ التعلم البنائي صورة مخصوصة به تميزه عن التعلم في ظل النظريات الأخرى فتظهر فيه العديد من المبادئ والتي حددها البعض على النحو التالي :

– إن التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجيه: ويقصد بذلك عملية بناء تراكيب جديدة تنظم وتفسر خبرات الفرد في ضوء معطيات المحيطة به، يسعى الفرد لتحقيق أغراض معينة تسهم في حل مشكلة يواجهها أو يجيب عن أسئلة محيرة لديه أو ترضي نزعة ذاتية داخلية نحو تعلم موضوع ما وهذه الأغراض هي التي توجه أنشطة التعلم، وتكون بمثابة قوة الدافع الذاتي له وتجعله مثابرا في تحقيق أهدافه .

– المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي معنى: حيث أن التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته القبلية تعد إحدى المكونات المهمة في عملية التعلم ذي معنى.

– الهدف من عملية التعلم هو إحداث تكيفات تواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد: هي عناصر الخبرة التي يمر بها الفرد، التي لا تتوافق مع توقعاته، وتؤدي إلى حدوث حالة اضطراب المعرفي لدى الفرد نتيجة مروره بخبرات جديدة عليه، وهدف التعلم في البنائية هو إحداث التوافق والتكيف مع هذه الضغوط المعرفية لدى المتعلم .

– مواجهة المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية تهيئ أفضل ظروف للتعلم : فالتعلم القائم على حل المشكلات يساعد المتعلمين على بناء معنى لما يتعلمونه، وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات.

– تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين: أي أن الفرد لا يبني معرفته من خلال أنشطة ذاتية التي يكون من خلالها معاني خاصة بها في عقله فحسب، وإنما قد يتم من خلال مناقشة ما وصل إليه من معاني مع الآخرين مما يترتب عليه تعديل هذه المعاني .

– إن فعل بناء المعنى هو فعل عقلي يحدث داخل الدماغ، ولذا فإن الأفعال الجسدية من الخبرات المحسوسة ضرورية للتعلم ولكنها لا تكفي.

– التعلم عملية تحتاج إلى وقت: إذ أن التعلم لا يحدث بشكل آني مباشر، ولإحداث التعلم ذي معاني جديدة واستخدامها في مواقف حياتية.

واستنادا إلى النظرية البنائية تبدو أهمية النشاط المدرسي في أنه يساعد المتعلم على بناء خبرات تسهم في بناء المعرفة وإعطاء قيمة للتعلم والاستفادة من هذه الخبرات في مواجهة الحياة وتيسير صعوباتها وحل مشكلاتها المختلفة، وانطلاقا من تلك الفلسفة فالمنهج يستوعب النشاط المدرسي ويقوم عليه، وهو جزء رئيس من إجراءات تحقيق أهدافه.(قنديل عبد الرحمن،1999م: 34)

وإذا كانت المدرسة مسؤولة عن تحقيق أهداف المنهج فإن النشاط المدرسي يصبح عندئذ أحد أهم اهتماماتها، وجدير بتوجيه الجهود وبذل الأموال والأوقات في إعداده وتطويره وتقويمه وربطه بأهداف المنهج وتوجيهه بما يخدم المتعلم ويعمل على توسيع خبراته وتنمية ميوله وتوجيه اهتماماته.(صالح بن عبد العزيز المرجع السابق: 149)

### 5– أهمية النشاط المدرسي في العملية التربوية:

تنبثق مكانة النشاط المدرسي من القيمة التربوية الكبيرة له بما يحققه من أهداف العملية التربوية وتطويرها، وبما يتركه من أثر فاعل يفوق إلى حد كبير أثر التعليم في حجرة الدراسة عن طريق مواد الدراسية، ولعل ذلك راجع إلى خصائص النشاط التي لا تتوفر بنفس القدر للمواد الدراسية، لاسيما عندما يكون التلميذ عنصرا فعالا في اختيار نوع النشاط ووضع خطة العمل وتنفيذها، وتتلخص الأهمية فيما يأتي:

– الاشتراك في الأنشطة يسهم في تحقيق استقلال التلميذ، ونموه العاطفي والاجتماعي، وذلك من خلال ممارسة الأعمال التعاونية، التي تساعد التلميذ على تنمية صفات ايجابية مثل الثقة بالنفس والاتزان وتعديل السلوك وتعلم بعض المهارات العلمية.

– تنمية سمة القيادة وتحمل المسؤولية، وصقل الشخصية لدى التلميذ على ممارسة الديمقراطية في الحياة.

– مساعدة بعض التلاميذ على التغلب على المشاكل النفسية مثل عدم الثقة بالنفس وعدم القدرة على التركيز.

– استخدام الجيد لأوقات الفراغ من خلال ممارسة النشاط والذي يعتبر وسيلة إيجابية لحسن استخدام الوقت ومن ثم التعود على التنظيم في الحياة العامة.

– إعداد التلاميذ للمواطنة السليمة، وذلك لتعريفهم لواجباتهم وحقوقهم اتجاه الأعمال والواجبات المدرسية (معيوف السبيعي،2009 م: 122 )

– المشاركة في تحقيق النمو الاجتماعي، للتلاميذ عن طريق تكوين الشخصية المتكاملة والايجابية، التي تعرف ما لها وما عليها من حقوق وواجبات، ومساعدتهم على التفاعل مع مجتمعهم، بما يحقق لهم التكيف الاجتماعي السليم، وتجعل الفرد حريصا على تماسك المجتمع، حارسا على قيمه ومبادئه، داعيا للسلوك الفعال المثمر (الدخيل، محمد بن عبد الرحمن بن فهد2003 م: 25-26 )

– يسهم النشاط المدرسي في تدريب التلاميذ على مستوى الأداء الأمثل للوظائف الجسمية والعقلية والاجتماعية، التي سيحتاج إليها في مختلف أطوار حياته، وهو بذلك يمثل عاملا رئيسيا من عوامل النمو ،كما أنه يساعد على تنمية المهارات الاجتماعية والميول المهنية .(سليمان عرفان عبد العزيز1987: 19 )

– يسهم في الإعداد الأكاديمي والمعرفي للفرد المتعلم، ويعمل على تقوية الصلة بين التلميذ ومجتمعه مؤثرا ومتأثرا، تحقيقا لأهداف العلمية التعليمية.

– يمكن التلاميذ من الانتفاع باللغة عمليا، فعن طريقها تتم ممارسة الحديث والحوار والمناقشات والمناظرات وتحرير الكلمات.

– يسهم في كشف الميول والمواهب والقدرات لدى التلاميذ، وتعمل على تنميتها بالشكل الإيجابي الصحيح مما يكون له أكبر الأثر في توجيه التلاميذ التوجيه التعليمي والمهني الصحيحين (دليل النشاط الطلابي،1998م: 5، 6 )

– تسهم في توثيق الصلة بين التلميذ وزملائه من جهة، وبينه وبين معلميه وإدارة المدرسة والأسرة والمجتمع من جهة أخرى. (دلال فتحي عيد ،2008م: 35 – 36)

– تساعد المتعلمين على التفوق والنجاح المدرسي وزيادة التحصيل الأكاديمي.

– تنمية المهارات الأساسية للمتعلمين مثل الملاحظة والمشاهدة والقراءة وغيرها.

– تجعل الأنشطة من المدرسة مكان لجذب التلاميذ وعدم تسربهم منها.

– تساعد الأنشطة المدرسية على تنمية روح الإبداع والابتكار لدى المتعلمين .(القيوم منذر سامح،2006: 19)

– النشاط المدرسي يزود الطلاب بالخبرات الخلقية، والعملية مثل التعاون مع الغير وتحمل المسؤولية ،و ضبط النفس، مما يدعم شخصية الطالب (الحقيل، سليمان عبد الرحمن، 1985 م: 305 -306).

– خدمة المادة العلمية والعمل على تسهيل فهمها واستيعابها من خلال الممارسة العلمية لها، فتقوم بالربط بين النظرية والتطبيق(دليل النشاط المدرسي، 1998م: 7)

يبدو لنا أن الأنشطة المدرسية من أهم العناصر في بناء شخصية التلاميذ، وإن كثيرا من الأهداف يتم تحقيقها من خلال ممارسة الأنشطة المدرسية ومن بينها رفع تقدير الذات لدى التلاميذ. ويبدو أن النشاط المدرسي هو وسيلة لتحقيق العديد من الأهداف والغايات النفسية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية إذا ما أتقن تخطيطه وأحسن تنفيذه واستمرار تقويمه ومتابعته داخل المدرسة، والجدول التالي يعطي مقارنة بين النشاطات المدرسية والمقررات الدراسية .

الجدول رقم (01 ): **مقارنة بين النشاطات المدرسية والمقررات الدراسية.**

| النشاطات المـدرسية | المقررات الدراسية |
|---|---|
| اختيارية بناء على ميول ورغبات الطلاب. | إجبارية وغير اختيارية لجميع الطلاب. |
| ليس بها نجاح أو رسوب وليس لها درجات. | بها نجاح ورسوب ولها درجات تحدد مدى تقدم الطالب. |
| غير مقيدة بجدول زمني وتمارس خارج الجدول المدرسي. | لها جدول وزمن محدد ملزم للطالب خلال الأسبوع. |
| غير مقيدة بصفوف دراسية والاشتراك متاح لجميع الطلاب. | محددة بصفوف دراسية يستمر بها الطالب دون تغيير حتى نهاية العام الدراسي. |
| تحظى بقبول الطلاب وإقبالهم على المشاركة فيها بدافعيه وشوق وحماس. | لا تحظى بنفس الدرجة من القبول أو الإقبال لأنها مفروضة على الطلاب. |
| تتسم بالأداء الحسي والحركي (الطالب يؤدي). | لا تتسم بالأداء (الطالب متلقي). |
| تتناول جميع جوانب النمو لدى الطلاب (بدني، انفعالي، مهاري ...الخ). | تقتصر على جانب النمو المعرفي. |

(معيوف السبيعي،2009م : 45)

## 6-أهداف النشاط المدرسي:

تتعدد أهداف النشاط المدرسي بتعدد مجالاته، ويمكن تلخيص هذه الأهداف فيما يلي:

- الكشف عن استعدادات وميول ورغبات وقدرا ت المتعلمين وتنميتها، وتشجيع الموهوبين منهم على الإبداع والابتكار، ومساعدة ذوي القدرات المحدودة على تحقيق ذواتهم من خلال الأعمال المناسبة لهم .
- معالجة التلاميذ الذين يميلون إلى العزلة والانطواء، أو الذين يغلب عليهم الخجل والتهيب والارتباك، ففي كثير من أنواع الأنشطة المدرسية علاج حاسم لهذه الأدوار.
- تعميق فهم المتعلمين للمقررات الدراسية عن طريق ممارسة الجوانب التطبيقية والعلمية المتعلقة بها، وحفزهم على دراستها وتمكينهم من الاشتراك في بعض شئونها وتقويمها.
- تساهم في تنمية اتجاهات اجتماعية هامة مثل الصداقة والود والمحبة والتنافس الشريف.
- فتح قنوات الاتصال بمؤسسات المجتمع الأخرى، وتعريف المتعلمين بإسهامات هذه المؤسسات في خدمة المجتمع، وبما يتوافر فيها من فرص لالتحاقهم بالعمل فيها في المستقبل.

- تنمية مهارات التفكير والاستدلال والنقد والتحليل، بهدف حل المشكلات، والتعامل مع المتغيرات وتقدير وجهات النظر الأخرى.
- تأهيل مبادئ الديمقراطية في التعاون وإتاحة الفرصة للمتعلم للتعبير عن رأيه واحترام آراء الآخرين.
- تدريب المتعلم على العمل التعاوني والتخطيط والمشاركة في توزيع العمل والمسؤوليات والتصرف في المواقف المختلفة.
- اكتساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي وتوعيته أن التعلم عملية مستمرة مدى الحياة.
- اكتساب التلاميذ السلوك الاجتماعي القويم والأنماط السلوكية السليمة، مثل: التعاون، والروح الرياضية، والقيادة، والتبعية.
- تنمية الاتجاهات نحو تقدير العمل اليدوي واحترام العاملين فيه والتشجيع على ممارسته.
- إتاحة الفرصة للمتعلم للانتفاع بأوقات الفراغ.
- إشباع حاجات الفرد المتعلم إلى اللعب، والتنافس، الترويح عن الذات، والاستمتاع بالحياة.
- تحقيق وظائف تشخيصية ووقائية وعلاجية لمشكلات المتعلمين.
- ربط المتعلم بالبيئة المحيطة والتفاعل معها وتدريبه على الإسهام في حل مشكلاتها.
- تنمية المتعلم على التذوق الفن والإحساس بالجمال.
- تحقيق التوازن النفسي والحركي للمتعلم وتدريبه على مواجهة المشكلات المختلفة.
- تنويع الأنشطة لتحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم في إطار متطلبات المجتمع. (الدخيل، محمد بن عبد الرحمن بن فهد: 1998م: 78).

**الخاتمة:**

يبدو لنا من خلال هذا العرض الموجز بأن الاكتفاء بتدريس المقررات أمرا مخلا بالعملية التربوية، ما لم تخطط المؤسسة التربوية لإحداث نشاطات مدرسية خارج المقررات، يشترك فيها الطاقم الإداري والطاقم التربوي بإشراك العنصر المستهدف وهو المتعلم وذلك بغية تفجير طاقاته واستثمارها واكتشاف مواهبه لبناء شخصية فعالة تعد لبنة متينة في المجتمع والأمة،والحيلولة دون استغلالها في الهدم هدم واستخدامها كقنبلة موقوتة في المستقبل إذا تركت دون توجيه أو استثمار من خلال أوقات الفراغ وتخزين الطاقة أو تبديدها أو صرفها في الجنوح كتعاطي المخدرات والسرقة والعنف الذي قد يعصف بكل شيء في أي لحظة.

**قائمة مراجع البحث:**

- إبراهيم بسيوني (1998 م): الأنشطة العلمية غير الصفية ،مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- الدخيل،محمد بن عبد الرحمن بن فهد(1998 م): النشاط المدرسي وعلاقة المدرسة بالمجتمع ،دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض..

- حسن شحاتة ،محمود خاطر( 1984م): دليل المناشط الثقافية والتربوية غير الصفية بالمدارس الثانوية في الوطن العربي المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، تونس..
- دلال فتحي عيد (2008 م): دور المدرسة في تفعيل مشاركة التلاميذ بالأنشطة التربوية، المكتبة العصرية للنشر .
- سلوى الجسار(1996م): أسس تصميم وبناء برامج الأنشطة المدرسية، مركز المعلومات التربوية، الكويت .
- سليمان عرفان عبد العزيز(1987م): الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإسلامي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة
- الحقيل، سليمان عبد الرحمن (1985م): الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية، المملكة العربية السعودية، ط2، ،عالم الكتب للنشر والتوزيع ،الرياض.
- سمعان ، ولبيب رشدي (1982 م): دراسات في المناهج ،ط7،المكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- عادل عبد الله محمد (2005 م): دراسة الصحة النفسية-دار الرشاد-ط1-الأردن.
- عبد العزيز، صالح (1969م): التربية الحديثة، مادتها، مبادئها، تطبيقاتها العلمية، ط7،دار المعارف، القاهرة.
- عفت الطنطاوي (2002م): أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية ،المكتبة الأنجلوالأمريكية، القاهرة.
- علي أحمد طليب( 2005م): تعليم القيم في تدريس مادة المهارات الحياتية ، مسقط.
- علي البراك (2001م) : دور الأنشطة في اكتشاف الموهوبين ، الإمارات العربية المتحدة.
- عيسى احمد بن عبد الرحمن(1999م) : سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ،ط1،الرياض ،دار اللواء للنشر والتوزيع ، الرياض..
- قنديل عبد الرحمن(1999م): الوسائل التعليمة والتكنولوجيا التعليم : المضمون، العلاقة، التصنيف،ط2،الرياض ..
- معيوف السبيعي(2009م)، الكشف عن المهوبين في الأنشطة المدرسية، دار اليازوري. للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- مها عبد الباقي جويلي (2001م): المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية، الإسكندرية .
- هادي أحمد الفراجي وموسى عبد الكريم (2006م): الأنشطة والمهارات التعليمية ، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان.
-ابن منظور ،لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرون، 2001، الجزء الأول .
- المعجم الوجيز ،مجمع اللغة العربية (1992م): طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، القاهرة.:
- خالد الحربان(1989م): دليل النشاط المدرسي ، ،وزارة التربية إدارة النشاط المدرسي، الكويت .
- دليل النشاط المدرسي(1998م): للمواد الدراسية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وزارة المعارف، الإدارة العامة للنشاط المدرسي
- صالح عبد العزيز الناصر (1999م)دور النشاط المدرسي في التحصيل الدراسي، ورقة عمل منشورة ضمن أعمال اللقاء التربوي: "النشاط تربية وتعليم

- محمد حسن الحبشي( 1996م): واقع الأنشطة التربوية بمراحل التعليم العام في سلطنة عمان ومردودها للطلاب المشاركين فيها –دراسة ميدانية تقويمية –وزارة التربية والتعليم ،دائرة البحوث التربوية، سلطنة عمان.

**-المراجع الأجنبية:**

.Taylor ,galen(1973) : secondary education encyclopedia of american amerrican corporation ,new York.

# المعاني القرآنية في إلياذة الجزائر لمفدي زكرياء

**صافية كساس**

**جامعة مولود معمري - تيزي وزو**

لقد دفعت الثورة الجزائرية الكثير من الأدباء إلى إثبات ذواتهم في الحياة الفكرية والسياسية، وهي التي أفرزت جيلا من الشعراء التزموا بقضية الثورة، وذادوا عنها بالفكر والشعر والنفس، وكان "**مفدي زكرياء**" (1908 م - 1977 م) شاعرا فاق غيره في هذا الميدان حين أحسّ بالثورة قبل أن ينتبهوا إليها، وقبل أن تضرم نيرانها، فأضحت هي الهدف والمبتغى، وبرز ذلك جليّا في دواوينه كـ: "اللهب المقدس، إلياذة الجزائر ...الخ"؛ ومن خلال قراءتنا لهذه الأخيرة: "إلياذة الجزائر" ندرك جيّدا مدى تشبّع شاعرنا بالمبادئ الأخلاقية، والقيم العليا من بيئته الدينية المحافظة، فتشرّب العلم والدين والتربية الصحيحة، ومن ثمّ بزغ شاعرا مترفّعا، متساميا عن الدنايا والخطايا، إذ نجد في شعره دلائل كثيرة عن تأثّره بالقرآن ومبادئه من خلال الاقتباس للكلمات والمعاني الإسلامية، وفي مواضيع شتّى، وهو دليل على أنّ الثورة قامت على قيم ومبادئ إسلامية فكرا، وسلوكا، وممارسة، وقد التزم مفدي زكرياء بهذه القيم الدينية، ورصد الإيقاع الإنساني لشعب ثائر، ونبض حيّ يتطلع إلى الحرية والتحرر، فأين يكمن هذا التأثر؟ وما مدى استعماله للمعاني القرآنية في شعره؟

**حياته:**

هو مفدي زكريا بن سليمان[1]، أديب وشاعر وسياسي جزائري، عرف بلقب: "شاعر الثورة التحريرية الجزائرية"، و"شاعر وحدة المغرب العربي"؛ لقبه آل الشيخ أو "آت الشيخ"، ولد سنة 1908م، بل ذهب بعضهم إلى تحديده بدقة، وهو يوم الجمعة 12 جمادى الأولى 1326 هـ الموافق 12 يونيه/جوان 1908م ببني يزقن من قرى وادي ميزاب، ولاية غرداية بالجنوب الجزائري، و"مفدي زكرياء" ليس الاسم الفعلي للشاعر، حيث كشف الباحث الجزائري يحي الشيخ صالح أن "مفدي زكرياء لم تكن كنية الشاعر الجزائري الحقيقية، بل إن أصل هذه التسمية تونسي؛ أما اسمه كما جاء في قائمة أسماء البعثة العلمية الميزابية إلى تونس فهو: "زكريا الشيخ"، وقد أطلق عليه اسم "مفدي زكرياء" في تونس، ولهذا الاسم دلالة على توجّهه الثوري الرافض، ويشير صالح إلى أن التسمية تركت أثرا عميقا في شخصية مفدي زكرياء الذي حاول

[1] ــ ينظر مفدي زكريا، **اللهب المقدس**، ومحمد ناصر، **مفدي زكريا شاعر النضال والثورة**، ص 7. ويحي الشيخ صالح، **شعر الثورة عند مفدي زكريا – دراسة فنية تحليلية** – ص 38/ 39.

أن يكون اسما على مسمى، وأن تكون هذه "الكنية" وصفا صادقا له، وتجسّد ذلك في شعوره النضالي، وقيامه بأدوار الفداء، والتضحية بشكل عميق وفعّال[1]"، كما لُقّب بابن تومرت، وهو اسم مؤسس دولة الموحدين في المغرب.

ومنذ نشأته شبّ على تعاليم الدين الإسلامي، ونهل من العلوم الإسلامية وحفظ القرآن الكريم –وسيكون لهذه النشأة الدينية الأثر الواضح في شعره فيما بعد– حيث بدأ مفدي زكرياء مساره في مسقط رأسه متعلما بكتّاب البلدة، فحفظ جزءا من القرآن ومبادئ العربية والفقه، ثم اصطحبه والده معه وهو ابن سبع سنين إلى مدينة عنابة شمال شرق الجزائر التي كان تاجرا بها، وفيها أتم حفظ القرآن، ثم جعل يتردد بينها وبين مسقط رأسه، ولم تنتظم دراسته حتى سنة 1922م، إذ قرر والده إرساله إلى تونس[2]، فالتحق بمدرسة السلام القرآنية، وبعد سنتين انتقل إلى المدرسة الخلدونية، ثم تحول إلى جامع الزيتونة، وأخذ عن علمائها دروس اللغة والبلاغة والأصول، وكان خلال ذلك طالبا ذكيا نجيبا، برزت مواهبه الشعرية مبكرا، وشغف بندوات الشعر والأدب، كما كان يتلقف ما يصل إلى تونس من مجلات شرقية تبعث النخوة والوطنية فيتشربها، ويتخذ مواضيعها مجالا للتدرب على الإنشاء والكتابة نثرا وشعرا، حيث كان يعرض شعره على أساتذته في البعثة العلمية الميزابية بتونس لتقويمه، حتى انقاد له القريض فتخرج سنة 1926م من جامع الزيتونة العريق، تعرّف من خلالها على أدباء وشعراء ربطته بهم علاقة قوية، منهم التونسي: أبو القاسم الشابي، والجزائري: رمضان حمود؛ إذ تعدّ فترة مكوثه بتونس مرحلة التكوين الأصيل التي وجهته التوجيه الأدبي والسياسي بعد ذلك، فاكتمل وعي مفدي زكرياء الأدبي، وبلغ أعلى قمم شعره وهو في تونس التي ألهمت قريحته أجود أشعاره وأقواها، فنشر بواكير أعماله في الجرائد والدوريات التونسية خلال العشرينات والثلاثينات من القرن الماضي حتى غدا رمزا من رموز تونس الأدبية وعلما من أعلامها، اتخذ من الكلمة وسيلة لمحاربة الاستعمار الغاشم الذي سعى إلى طمس الهوية المغاربية.

عاد مفدي زكرياء إلى وطنه سنة 1926م لينغمس في أتون الحياة السياسية المتأججة في الجزائر آنذاك، وترأس تحرير جريدة الحياة عام 1933م، كما انضم إلى جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وكان من شعرائها المرموقين، وقد تتابعت قصائده بصحفها ومجلاتها، ثم رافق الحركة السياسية الوطنية مناضلا بقلمه ولسانه، فكان شاعر الحرية والنضال والدعوة إلى التضحية والفداء في سبيل عزة الوطن وحريته، حيث عيّن رئيسا في اللجنة التنفيذية لحزب الشعب، ثم أمينا عاما له سنة 1937م، وألّف خلال تلك الفترة ما كان يعرف بنشيد الانطلاقة ونشيد الحزب: "فداء الجزائر"؛ وبسبب إشرافه على "جريدة الشعب" زجّ به في السجن سنة 1937م، ثم توالى دخوله للسجون الفرنسية بالجزائر خلال فترة الاستعمار، حيث اعتقل مفدي زكرياء عديد المرات؛ سجن سنة 1937م ودام سجنه حتى سنة 1939م، وسجن من جديد سنة 1940م بتهمة المساس بأمن الدولة ودام حبسه ستة أشهر، كما سجن مرة ثالثة سنة 1945 إثر حوادث 8 آيار/مايو الدامية لمدة 3 أشهر وسجن سنوات: 1949م، 1951م، 1956م، وتعتبر هذه المرحلة من حياة الشاعر مرحلة كفاح عصيبة ذاق خلالها مختلف أنواع التعذيب والتنكيل، كما صودرت جلّ ممتلكاته، إلاّ أنّ ذلك

[1]_ شاعر الثورة الجزائرية مفدي زكرياء في أحضان تونس _ http://www.alhiwar.net.

[2]_ ينظر: حواس برّي، **شعر مفدي زكريا –دراسة و تقويم**– الجزائر: 1994م، ديوان المطبوعات الجامعية، ص35- 39- 50-51

لم يحبط من عزيمته شيئا بل زاده تعنتا وإصرارا للمضي قدما، فبقدر ما كان الاحتلال الفرنسي يمعن في تعذيبه ويتفنن في التنكيل بالجزائر وتونس يزيد الشاعر من قوة كلمته ومن حماسة شعره، وقد كتب خلال تلك الفترة أهم أشعاره ومنها: النشيد الوطني الجزائري "قسما" سنة 1956م. شارك الشاعر في تظاهرات المغرب الأقصى إثر وفاة محمد الخامس...وأقيمت له لقاءات أدبية تلفزيونية وإذاعية...تغنى بوطنه في شعره، فتجسد من خلال حبه لوطنه وتفانيه لهذا الوطن وحرصه الكامل على وحدة المغرب العربي الكبير وقد تجلى كل ذلك في آثاره حتى بزغ فجر الحرية، فاستقر بالجزائر في نشاط وفتح مكتبا للتمثيل التجاري، ولكنه كان عاثر الحظ في هذا المجال، ولم تسعفه الظروف للاستقرار، فتوجه إلى تونس سنة 1963م، ومكث بها إلى سنة 1969م حيث يمم شطر المغرب واستقر بالدار البيضاء، وفتح مدرسة للتعليم الثانوي، وفتح خطا لنقل البضائع.

وظل يجمع كما دأب طول حياته بين أعماله التجارية والإدارية وإبداعاته الأدبية، وتردد كثيرا بين أقطار المغرب العربي مشاركا في تظاهراته ونشاطاته الثقافية والسياسية، وشارك بشعره ومناقشاته في جل ملتقيات الفكر الإسلامي بالجزائر. وختم حياته برائعته الخالدة "إلياذة الجزائر" جمع فيها ما تفرق في غيرها، وأبرز فيها لوح الجمال ولوح الجلال، جمال الطبيعة الساحر، وجلال التاريخ الزاخر، وكانت وفاته يوم الأربعاء **02** رمضان 1397هـ الموافق 17 أوت 1977م بتونس، وعمره تسعة وستون عاما، ونقل جثمانه إلى الجزائر ودفن بمسقط رأسه في بني يزقن – ولاية غرداية.

**آثار مفدي زكريا:**

لمفدي زكريا آثار كثيرة منها الشعرية والأدبية، فمن الدواوين الشعريّة نذكر: اللهب المقدس الذي صدر سنة 1961م، وتحت ظلال الزيتون سنة 1965، ومن وحي الأطلس 1976، وإلياذة الجزائر في ألف بيت وبيت 1972، وأمجادنا تتكلم: تحقيق مصطفى بن بكير حمودة، وتقديم رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة؛ ولزكرياء بعد هذه الدواوين الخمسة جانب شعر كثير لا يزال متفرقا في الصحافة الجزائرية، والتونسية، والمغربية، ودواوين معدة للطبع (أو طُبعتْ بعد ذلك) منها: أهازيج الزحف المقدس (أغاني الشعب الجزائري الثائر بلغة الشعب)، و"انطلاقة" ديوان المعركة السياسية في الجزائر من عام 1935 . 1954م، و"الخافق المعذب" من شعر الهوى والشباب، ومحاولات الطفولة التي كتبها الشاعر في صباه،كما كتب مفدي زكريا الأناشيد الوطنية، ومنها النشيد الوطني الجزائري، ونشيد العلم الجزائري، ونشيد جيش التحرير الوطني، ونشيد المرأة الجزائرية، وغيرها من الأناشيد.

هذا بالنسبة للشعر، أما نثره فيتمثّل في: تاريخ الصحافة العربية في الجزائر: جمع وتحقيق: أحمد حمدي، كما كتب مفدي مسرحية بعنوان: "الثورة الكبرى"، واشترك مع الأديب التونسي الهادي العبيدي في تأليف كتاب: الأدب العربي في الجزائر عبر التاريخ (أربعة أجزاء)، وفي كتاب "أنتم الناس أيها الشعراء"، كما شارك الأديب التونسي الحبيب شيبوب في تأليف كتاب: "صلة الرحم الفكرية بين أقطار المغرب العربي الكبير"، وبمشاركة المؤرخ التونسي محمد الصالح المهيدي كتب عن أقطاب الفكر المغربي على الصعيد العالمي، وغيرها من الأعمال المشتركة؛ ومن أعماله النثرية: نحو مجتمع أفضل، وست سنوات في سجون فرنسا، وحواء المغرب العربي الكبير في معركة التحرير، وقاموس المغرب العربي الكبير (في

اللهجات المغربية)، وعوائق انبعاث القصة العربية، وقصة اليتيم في يوم العيد، والجزائر بين الماضي والحاضر، وأضواء على وادي ميزاب، والكتاب الأبيض، وغيرها.

**منابع ثقافة زكرياء والروافد التي استقى منها:**

ـ القرآن الكريم، التراث العربي الإسلامي، البيئة المحافظة، التحدي الاستعماري لاجتثاث المجتمع الجزائري من ثوابه ومقوماته؛ حيث إنّ المطلع على آثار مفدي زكرياء، خاصة منها قصائده الشعرية، يدرك بجلاء أثر المصادر الدينية الإسلامية فيها، خاصة تأثير القرآن الكريم، والسيرة النبوية الشريفة، والتاريخ الإسلامي الحافل بالأمجاد والبطولات؛ كما أن آثار مفدي الأدبية، لا تخلو من معانٍ فلسفية تتجلى في الفكرة العميقة، والحجة القوية، والنقد الجريء، ناهيك عن الرؤية الشاملة في تناول الموضوعات مما ينم عن عبقريته المتفردة.

إلى جانب هذا فإن آثار مفدي مملوءة بالتوجيهات التربوية؛ وكانت الأخلاق هي معجزة البرايا كما يراها شاعرنا مفدي زكرياء [1]، ويكمن ذاك في الفضائل من خير وحق وجمال وعدالة وحرية[2]، فآثاره وشعره بالأخص يعد مدرسة لتربية الأجيال، تبث القيم النبيلة الداعية للتشبث بالأصالة والروح الوطنية، والسعي للذود عن الدين والوطن.

**إلياذة الجزائر:**

كتب شاعر الثورة مفدي زكرياء رائعته: "إلياذة الجزائر"، وألقاها لأول مرة في جلسات الملتقى السادس للفكر الإسلامي المنعقد في قصر الأمم بالجزائر العاصمة في شهر جويلية 1972، حيث "أنشد مفدي بصوته ستمائة وعشرة أبيات من الإلياذة، وذلك في افتتاح الملتقى السادس للفكر الإسلامي في قاعة المؤتمرات –قصر الأمم- نادي الصنوبر يوم 24 يوليو 1972م، وبعد ذلك واصلت الإلياذة مسيرتها[3]"، إذ في السنة نفسها صدرت الإلياذة في إحدى وستين (61) مقطوعة، تضم ست مائة وأحد عشر (611) بيتا، وفي السنة الموالية (1973م) صدر نصها الكامل في مائة **(**100**)** مقطوعة، تضم ألف بيت وبيتا (1001) من الشعر، أي واصل زكريا نظمها إلى أن بلغت الواحد بعد الألف؛ كتبها الخطاط الأستاذ عبد المجيد غالب، وكتب تقديمها المرحوم الأستاذ: مولود قاسم نايت بلقاسم الذي كان وزيرا للشؤون الدينية آنذاك، وكانت له مساهمة فعالة في ميلاد الإلياذة بما كان ينفح به زكرياء من حقائق التاريخ ليصوغها شعرا نابضا بالحياة، بالاستعانة بالمؤرخ التونسي الكبير عثمان الكعاك؛ ثم توالى من بعد صدور طبعات مصورة طبقا لأصل طبعة سنة 1973م، وذلك في السنوات التالية: (1986، 1987، 1992، 1995، 2001 ، 2002م). وتعتبر هذه الإلياذة رائعته الخالدة، وهي قصيدة مميزة طويلة، تروي تاريخ الجزائر في قالب شعري منذ سنة 300 قبل الميلاد إلى تاريخ نظمها. وقد أطلق عليها هذه التسمية السيد مولود قاسم مصرحا بقوله: "وسميناها إلياذة الجزائر، وإن كانت تمتاز عن إلياذة هوميروس بالفارق العملاق، فبينما هذه الأخيرة أي الإلياذة اليونانية تروي الأساطير، نجد الإلياذة الجزائرية قد

---

[1]ـ ينظر: مصطفى عبده، مقدمة في فلسفة الأخلاق، ط 2. القاهرة 1999، مكتبة مدبولي، ص 22.

[2]ـ فايزة أنور أحمد شكري، القيم الأخلاقية بين الفلسفة والعلم، مصر: 2002، دار المعرفة الجامعية، ص82 ، 89.

[3]ـ مفدي زكريا، إلياذة الجزائر، المقدمة، ص 12.

خلدت أمجادا حقيقية، وسطرت تاريخ وقائع وأحداث هي من روائع الدهر لا من خلق الجن، ولا من اصطناع شاعر، ولكن من صنع الإنسان الجزائري في الميدان[1]".حيث ترجمت لنا الإلياذة عقليات وموضوعات تلك الفترة، وحملت لنا تاريخها بوصفها لطبيعتها، وحروبها، وحضارتها بكل ما تحتويه.

**موضوع الإلياذة:**

إن موضوع الإلياذة هو الجزائر بطبيعتها، وعمرانها، وتاريخها القديم والحديث، وأبياتها تنقسم إلى موضوعات جزئية تحددها المقاطع ، وهي كالآتي[2]:

- 1_ طبيعة الجزائر وعمرانها: وهي تستغرق تسعة عشر (19) مقطعا.
- 2_ تاريخ الجزائر القديم من قبل الميلاد إلى بداية الاحتلال الفرنسي: تستغرق خمسة عشر (15) مقطعا.
- 3_ مقاومة المستعمر ابتداء من الاحتلال إلى قيام الثورة المسلحة سنة 1954م: وهي تستغرق ستة عشر (16) مقطعا.
- 4_ الثورة المسلحة إلى الاستقلال من 1954م إلى 1962م: وهي تستغرق خمسة عشر (15) مقطعا.
- 5_ ثورة البناء واسترجاع الاستقلال: وقد خصّ لها خمسة وثلاثين (35) مقطعا.

وكما أشرنا فإنّ كل هذه الأجزاء تتمحور حول موضوع واحد كلي، وهو: "الجزائر"، مضمونها ملحمي يحكي قصة الشعب الجزائري، وكفاحه ضد الاحتلال الأجنبي باختلاف أنواعه وشتى أزمانه، تعبر عن الجماعة وتصور الأحداث الجماعية، وحتى في تناولها فردا معيّنا يكون الهدف البعيد الجماعة التي ينتمي إليها.

**الخصائص الملحمية في إلياذة الجزائر:**

ويمكن تقسيمها إلى العناصر الآتية[3]:

- **1_ العنصر القصصي**: وقد بدا باهتا على الرغم من المجهودات المبذولة من طرف الشاعر لإنجاحه، والسبب كما يلاحظ هو الاختصار بالنسبة للموضوع المتناول، فقد تطرق زكرياء إلى تاريخ الجزائر "من القرن الثالث قبل الميلاد إلى العقد السابع من القرن العشرين[4]" وهذا لا يتأتى في هذه العجالة من الأبيات إلا لشاعر بارع مقتدر حقا.
- **2_ الموضوعية**: وقد تجسدت بصورة عامة في الإلياذة، وذلك بتناولها تاريخ الجزائر وأبطاله، ولم يكن هذا العنصر مطبقا من بداية الإلياذة إلى نهايتها، إذ نسجل بعض التداخلات من طرف الشاعر ليتكلم عن نفسه.
- **3_ الخوارق**: لا نلمس هذا العنصر كطابع عام في إلياذة الجزائر، وذلك لالتزامها الدقة التاريخية وحتى خوارق الأعمال التي يقوم بها الأبطال والمجسدة في الوصف الطبيعي، وهي لا تخرج عن حرفية التاريخ ولا عن التخطيط الجغرافي،

---

[1]_ مفدي زكريا، **الياذة الجزائر**، المقدمة، ص 12.

[2]_ يحي الشيخ صالح، **شعر الثورة عند مفدي زكريا – دراسة فنية تحليلية** – ص 209.

[3]_نور الهدى لوشن، إلياذة الجزائر لمفدي زكرياء –دراسة دلالية–، رسالة دكتوراه، الجزائر: 1990، ص 55، 56.

[4]_ يحي الشيخ صالح، شعر الثورة عند مفدي زكرياء – دراسة فنية تحليلية – ص 249.

أما الخوارق المعهودة في الأعمال الملحمية فلا نكاد نعثر عليها إلا في إشارات عابرة كما جاء ذلك في قوله في أثناء حديثه عن المدينة:

**ملائكة الله هل نقلوها أجل من رأى حسنها صدقا**

وفي إشارة أخرى من هذا النوع قال في حديثه عن جمال تلمسان[1]:

**أفي رفرف الخلد؟ قد وجدوا تلمسان...فاختطفوها اختطافا؟؟؟**

- **4_ البطولة:** وقد تمثلت في الإلياذة أحسن تمثيل، وهي بطولة متطورة تساير مقتضى الحال، بالإضافة إلى أنها بطولة اجتماعية لا فردية.
- **5_ العنصر الديني:** وهو من الركائز الأساسية المعتمدة في إلياذة الجزائر، وإذ كان الدين في إلياذة هوميروس متمثلا في تعدد الآلهة، فإن الدين في إلياذة مفدي هو الدين الإسلامي، وأصدق مثال على ذلك مطلع الإلياذة[2]:

**جزائر يا مطلع المعجزات ويا حجة الله في الكائنات**

ويمكن تتبع ذلك بالتفصيل من خلال الألفاظ الدينية التي تواجدت بشكل مطّرد جدا في جلّ أشعاره، وفي إلياذته خاصة، فكيف كان هذا التأثر؟ وما هي الآيات التي اقتبس منها؟

**تأثره بالقرآن في تأليف الإلياذة:**

يستخدم مفدى زكرياء أسلوب الاقتباس من الآيات القرآنية، وهي سمة مميزة لشعره تشهد بقدرته على الاستقاء من هذا النبع الفياض الذي نعرفه لدى الشعراء الذين حفظوا كتاب الله، واستوعبوا التراث اللغوي والتعبيري في الأدب العربي بما وهبوا من طاقة شعرية، ويظهر ذلك في مدى توفيقه في استخدام ألفاظ من كتاب الله في رائعته "إلياذة الجزائر" في عدة أبيات منها، وذلك في مثل قوله[3]:

ويلتف ساق بساق، فنصبو فيغمرنا ملتقى الفكر نصحا

حيث تأثر في هذا البيت بقوله تعالى: ﴿**وَالْتَفَّتِ السَّاقُ بِالسَّاقِ. إِلَى رَبِّكَ يَوْمَئِذٍ الْمَسَاقُ**﴾ (القيامة: الآية 29-30).

وقال[4]:

**فيخجل هامان من صرحه ويعجز أن يبلغ المشتهى**

---

[1]_ مفدي زكريا، إلياذة الجزائر، الجزائر: 1987، المؤسسة الوطنية للكتاب، ص51.

[2]_ مفدي زكريا، إلياذة الجزائر، ص 19.

[3]_ م نفسه، ص 26.

[4]_ م.نفسه، ص 32.

تأثر بقوله عزّ وجلّ: ﴿**وَقَالَ فِرْعَوْنُ يَا هَامَانُ ابْنِ لِي صَرْحاً لَّعَلِّي أَبْلُغُ الْأَسْبَابَ**﴾ (غافر: الآية 36).

وقال كذلك في إلياذته[1]:

**وسبح لله ما في السما      وات، والأرض، ملء شفائف شفا**

حيث أخذ هذا من قوله سبحانه وتعالى: ﴿**سَبَّحَ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ**﴾ (الحشر: الآية 1).

وهو كذلك من قال[2]:

**وأخرجت الأرض أثقالها      فطار بها العلم ...فوق الخيال**

حيث اقتبس من قوله تعالى: ﴿**إِذَا زُلْزِلَتِ الْأَرْضُ زِلْزَالَهَا. وَأَخْرَجَتِ الْأَرْضُ أَثْقَالَهَا**﴾ (سورة الزلزلة: الآيتان 1 و2).

وقال أيضا[3]:

**وأوقفت ركـب الزمان طويلا      أسائله عن ثمــود ..وعــاد**

**وعن قصة المجد ...من عهد نوح      وهل إرم .هي ذات العماد؟**

حيث نرى هنا أثر الاقتباس واضحا وجليا من قوله تعالى في سورة الفجر: ﴿**أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِعَادٍ. إِرَمَ ذَاتِ الْعِمَادِ. الَّتِي لَمْ يُخْلَقْ مِثْلُهَا فِي الْبِلَادِ. وَثَمُودَ الَّذِينَ جَابُوا الصَّخْرَ بِالْوَادِ**﴾ (الفجر: الآيات: 6-9).

وقال كذلك متأثرا بقوله تعالى: ﴿**وُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَّاضِرَةٌ. إِلَى رَبِّهَا نَاظِرَةٌ**﴾ (سورة القيامة: الآية 22)[4]:

**وفي قدس جناتنا الناضرة      وجوه إلى ربها ناظرة**

وقال كذلك مقتبسا من قوله جلا وعلا من سورة يوسف: ﴿**وَقَالَ الْمَلِكُ إِنِّي أَرَى سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ**﴾ (يوسف 43)[5]:

**يغمر أسس الشهم ضاق اصطبارا      وغالب خمسين عاما عجافا**

وقال أيضا[6]:

---

[1]_ م. نفسه، ص 34.

[2]_ م. نفسه، ص 36.

[3]_ م. نفسه، ص 37.

[4]_ م. مفدي زكريا، **إلياذة الجزائر**، ص 46.

[5]_ م. نفسه، ص 53.

[6]_ م. نفسه، ص 65.

**وتغري الكراسي ضعاف العقول كنار جهنم، ترجو المزيدا**

حيث تأثر هنا بقوله تعالى: ﴿**يَوْمَ نَقُولُ لِجَهَنَّمَ هَلِ امْتَلَأْتِ وَتَقُولُ هَلْ مِن مَّزِيدٍ**﴾ (سورة ق: الآية 30).

وهو من قال[1]:

**وذوب العراجن في صدرها على لحن جدولها السلسبيل**

متأثرا بقوله تعالى: ﴿**عَيْناً فِيهَا تُسَمَّى سَلْسَبِيلاً**﴾ (سورة الإنسان: الآية 18).

وقال[2]:

**تأذن ربك ليلة قدر وألقى الستار على ألف شهر**

حيث تأثر بقوله سبحانه وتعالى: ﴿**إِنَّا أَنزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ. وَمَا أَدْرَاكَ مَا لَيْلَةُ الْقَدْرِ. لَيْلَةُ الْقَدْرِ خَيْرٌ مِّنْ أَلْفِ شَهْرٍ. تَنَزَّلُ الْمَلَائِكَةُ وَالرُّوحُ فِيهَا بِإِذْنِ رَبِّهِم مِّن كُلِّ أَمْرٍ. سَلَامٌ هِيَ حَتَّى مَطْلَعِ الْفَجْرِ**﴾ (سورة القدر: الآيات: من 1 -5).

وقال كذلك متأثرا بقوله تعالى من سورة البقرة: ﴿**صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لاَ يَعْقِلُونَ**﴾ (البقرة: الآية 171)[3]:

**وكان الفرنسيس صما بكما وعميا، فأصغى لنا من تماري**

وقال أيضا متأثرا بقوله تعالى من سورة الرحمن: ﴿**سَنَفْرُغُ لَكُمْ أَيُّهَا الثَّقَلَانِ** ﴾ (الرحمن: الاية 22)[4]:

**سلام على البغل، يعلو الجبال ثقيلا، فيكبره الثقلان**

وقال كذلك مقتبسا من قوله تعالى: ﴿**وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ صِدْقاً وَعَدْلاً لاَّ مُبَدِّلِ لِكَلِمَاتِهِ وَهُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ**﴾ (سورة الأنعام: الآية 115)، ومتأثرا بقوله عزّ وجلّ: ﴿**إِذَا وَقَعَتِ الْوَاقِعَةُ. لَيْسَ لِوَقْعَتِهَا كَاذِبَةٌ**﴾ (سورة الواقعة: الآيتان 1 و2)[5]:

**وتمت بها كلمات الإله التي وقعت باسمها الواقعة**

وقال[6]:

**منارات علم بعرض البلاد ففي كل فج عميق منارة**

---

[1]_ م. نفسه، ص 75.

[2]_ م. نفسه، ص 69.

[3]_ م. نفسه، ص 80.

[4]_ م. نفسه، ص 81.

[5]_ م. نفسه، ص 83.

[6]_ مفدي زكريا، إلياذة الجزائر، ص 113.

حيث اقتبس متأثرا بقوله تعالى: ﴿**وَأَذِّن فِي النَّاسِ بِالْحَجِّ يَأْتُوكَ رِجَالاً وَعَلَى كُلِّ ضَامِرٍ يَأْتِينَ مِن كُلِّ فَجٍّ عَمِيقٍ**﴾ (سورة الحج: الآية 27).

كما قال مفدي في إلياذته[1]:

**وألقيت في الساحرين عصا ي، تلقف ما يأكلون بسحري**

إذ تأثر بقوله تعالى: ﴿**فَأَلْقَى مُوسَى عَصَاهُ فَإِذَا هِيَ تَلْقَفُ مَا يَأْفِكُونَ**﴾ (الشعراء 45).

وقال[2]:

**وقالوا هجرت ربوع البلاد وهمت مع الشعراء في كل وادي**

متأثرا بقوله تعالى: ﴿**وَالشُّعَرَاء يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ. أَلَمْ تَرَ أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ. وَأَنَّهُمْ يَقُولُونَ مَا لَا يَفْعَلُونَ**﴾ (سورة الشعراء: الآيات: 224- 226).

وكذلك هو يقول[3]:

**وزلزلت الأرض زلزالها وضج لغاصبك النيران**

حيث اقتبس هنا متأثرًا بقوله تعالى: ﴿**إِذَا زُلْزِلَتِ الْأَرْضُ زِلْزَالَهَا**﴾ (سورة الزلزلة: الآية 1).

ومن هنا نستنتج أنّ ثقافة مفدي زكرياء الدينية العربية قد صقلت موهبته، وأثرت على أسلوبه، فألفاظ القرآن الكريم والشعر العربي مجسدة في شعره مميزة لأسلوبه، وهو دليل على أنّ الثورة قامت على قيم ومبادئ إسلامية فكرا، وسلوكا وممارسة، وقد التزم مفدي زكريا بهذه الأخلاق، ورصد الإيقاع الإنساني لشعب ثائر ونبض حيّ يتطلع إلى الحرية والتحرر؛ حيث تشبع شاعرنا بالمبادئ الأخلاقية والقيم العليا من بيئته الدينية المحافظة، فتشرب العلم، والدين، والتربية الصحيحة، إضافة إلى تربيته الإبداعية المثلى التي انطبعت في نفسه فبزغ شاعرا مترفّعا متساميا عن الدنايا والخطايا، حيث كان للتعلّم دور في تنمية إحساسه الجمالي، وفي إذكاء علمه وفكره.

**قائمة المصادر والمراجع:**


- **القرآن الكريم.**

1_ حواس برّي، **شعر مفدي زكريا –دراسة وتقويم-** الجزائر: 1994م، ديوان المطبوعات الجامعية.

2_ فايزة أنور أحمد شكري، **القيم الأخلاقية بين الفلسفة والعلم**، مصر: 2002، دار المعرفة الجامعية.


[1]_ نفسه، ص 115.

[2]_ نفسه، ص 117.

[3]_ نفسه، ص 118.

3_ محمد ناصر، **مفدي زكريا شاعر النضال والثورة.**

4_ مصطفى عبده، **مقدمة في فلسفة الأخلاق**، ط2. القاهرة 1999، مكتبة مدبولي.

5_ مفدي زكرياء، **اللهب المقدس.**

6_ مفدي زكريا، **إلياذة الجزائر**، الجزائر: 1987، المؤسسة الوطنية للكتاب.

7_ يحي الشيخ صالح، **شعر الثورة عند مفدي زكرياء** – دراسة فنية تحليلية.

**الرسائل الجامعيّة:**

1_نور الهدى لوشن، إلياذة الجزائر لمفدي زكرياء -دراسة دلالية-، رسالة دكتوراه، الجزائر: 1990.

**مواقع الانترنت:**

1_ شاعر الثورة الجزائرية مفدي زكرياء في أحضان تونس _ http://www.alhiwar.net.



Université Amar Telidji -Laghouat-

# DIRASSAT

Revue périodique

N°18b- Décembre 2011

ISSN 1112-4652